

Instituto Politécnico de Beja

Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

O contributo da realização dos Trabalhos para Casa na Matemática, para as aprendizagens dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Rita Tapadas Salgado

Beja

2015

Instituto Politécnico de Beja

Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**O contributo da realização dos Trabalhos para Casa na Matemática, para
as aprendizagens dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Estudo a apresentar no Relatório Final

Elaborado por:

Ana Rita Tapadas Salgado

Orientado por:

Mestre Maria Manuela Duarte de Oliveira e Azevedo

Beja

2015

“(...) Os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (...)”

(Meirieu P. , Os trabalhos de casa, 1998, p. 14 e 15)

Resumo

Este estudo para o relatório final enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como propósito, perceber se os trabalhos de casa de matemática influenciam a aprendizagem dos alunos nesta área, numa turma de 2º ano do Ensino Básico, no Centro Escolar de Santa Maria em Beja.

A metodologia utilizada nesta investigação foi baseada num estudo de caso, de natureza qualitativa, recorrendo a entrevistas e registos de observações efetuadas.

Os participantes desta investigação foram oito [8] alunos e a professora titular da turma.

A investigação decorreu no ano letivo 2014/2015, na referida turma, onde decorreu a prática profissional da autora deste estudo.

Os dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, ao conteúdo dos registos das observações efetuadas e da análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática, no 2º período, permitiu compreender se os TPC de matemática contribuíram para uma melhor aprendizagem dos alunos, nesta área.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; Matemática; Trabalhos para Casa; Aprendizagem da Matemática.

Abstract

This study is for the final report of Master of Preschool Education and Primary School Education and its objective is to understand if the mathematics homework helps in the learning process of students of this area, on a second year class of Primary School, in the School Center of Santa Maria in Beja.

The methodology used in this investigation is going to be based on a study of case, fundamentally of qualitative nature, however using quantitative techniques, like the interview.

The participants of this research were eight [8] students and to full teacher in the class.

The research took place in the school year 2014/2015, in that class, which took place the professional practice of the author of this study

The data obtained through content analysis of the interviews, the contents of the records of the observations made and the analysis of the results of the evaluation in mathematics students in the 2nd period, allowed to understand the math TPC contributed to improved student learning , this area.

Keywords: Primary School; Mathematics; Homework; Learning Mathematics

Agradecimentos

No momento em que termino este trabalho de investigação, que corresponde à última etapa dos meus estudos, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização:

Em primeiro lugar à professora Mestre Maria Manuela Duarte de Oliveira e Azevedo, minha orientadora, por todo o apoio, incentivo, paciência e disponibilidade, prestados ao longo de toda esta investigação.

Aos meus pais e irmão, pelo amor, pelas aprendizagens que fiz, por todo o apoio, preocupação e pelo esforço e sacrifícios que fazem todos os dias para poder ser alguém no futuro.

Aos meus amigos e namorado pelo apoio, motivação, disponibilidade e compreensão em todos os momentos.

E por fim, a todos os meus participantes no estudo, alunos e professora titular de turma, pela colaboração durante a investigação.

A todos, muito Obrigada!

Índice

Resumo	I
Abstract.....	II
Agradecimentos.....	III
Índice.....	IV
Índice de Quadros/ Tabelas	vi
Índice de gráficos	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1. Os trabalhos de casa e o Programa de Matemática do 1º ciclo	3
2. Conceito de Trabalhos para Casa	5
3. Os modelos de TPC.....	7
4. As Particularidades dos TPC	9
5. A importância dos TPC	14
6. Os efeitos da realização dos TPC.....	16
6.1. Efeitos Positivos	18
6.2. Efeitos Negativos.....	19
Capítulo II – Estudo Empírico	20
1. Delimitação da Problemática	20
1.1. Objetivos	20
2. Modelo de Investigação	22
3. Local de Estudo e Participantes.....	26
4. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados.....	27
4.1. Observação Direta.....	27
4.2. Entrevista	27
4.3. Registo escrito das observações	28

4.4. Grelhas de avaliação do 2º Período	29
5. Tratamento de dados	30
6. Procedimentos	30
Capítulo III – Análise e Interpretação dos Dados	32
1. Análise dos dados	32
1.1 . Análise e interpretação das entrevistas.....	32
1.2 . Análise dos registos escritos das observações efetuadas	42
1.3 . Análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática, no 2º período. 44	
Considerações Finais.....	46
Limitações do Estudo	51
Bibliografia	52
Apêndices	56
Apêndice I – Guião de entrevista semiestruturada da professora titular de turma .	57
Apêndice II – Guião da entrevista semiestruturada aos alunos	60
Apêndice III – Protocolo da entrevista semiestruturada à professora titular de turma	62
Apêndice IV – Protocolo da entrevista semiestruturada aos alunos	66
Apêndice V – Análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma	77
Apêndice VI – Análise de conteúdo da entrevista aos alunos	83
Apêndice VII – Registo das observações.....	87
Apêndice VIII – Caracterização da Instituição.....	88

Índice de Quadros/ Tabelas

Quadro 1- Particularidades das tarefas dos trabalhos de casa (Adaptado por Cooper, 2001, pág.4)	9
Quadro 2 - Efeitos positivos e negativos dos TPC: Adaptado por Copper (2001, pág.7)17	
Quadro 3 - Avaliação de uma ficha intermédia de matemática e notas finais do 2º Período.....	44

Índice de gráficos

Gráficos 1 - Gostar de fazer os TPC de matemática.	37
Gráficos 2 - Costuma fazer os TPC de matemática.....	37
Gráficos 3 - Realiza os TPC de matemática sozinho.	39
Gráficos 4- Alunos que copiam os TPC de matemática	40

Introdução

Este trabalho de investigação surge no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que tem como objetivo formar futuros educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo foi realizado numa turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Centro Escolar de Santa Maria na cidade de Beja, onde realizei a P.E.S.

Esta investigação teve como objetivos, compreender se a realização dos trabalhos de casa de casa de matemática contribuiu para uma melhor aprendizagem dos alunos, nesta área e identificar se a metodologia utilizada, na prescrição e correção dos TPC de matemática influenciou a aprendizagem dos alunos;

Considerando que as noções matemáticas não se aprendem de um momento para o outro, é ao longo do tempo que o aluno vai compreendendo melhor estes conceitos, mas para isso é necessário um estudo permanente, dentro e fora da escola. Contudo a matemática, para a maioria dos alunos, é uma disciplina muito “difícil”, pois requer muita prática, ou seja, muito estudo onde na maior parte dos alunos não consegue fazer. Segundo Caraça (1970), a Matemática é uma disciplina com características muito específicas e únicas. Para a estudar é necessário uma atitude particular assim como é necessário uma atitude muito particular para ensinar.

Nesta perspetiva, parece-nos pertinente estudar, em particular, se as aprendizagens adquiridas na disciplina de matemática são aplicadas na realização dos trabalhos de casa e se isso potencia ou influencia estas aprendizagens.

Numa primeira fase deste estudo foi efetuada a pesquisa bibliográfica e o enquadramento teórico que se encontra no Capítulo I.

A seguir construi-se uma numa grelha onde consta todas as observações realizadas em aula sobre três TPC de matemática ao longo de um mês. Nestas observações e registos, das mesmas, tentamos perceber se os alunos realizavam os TPC, com quem realizavam e que dificuldades tiveram.

A partir da análise destas observações e de conversas informais com a professora, selecionou-se a amostra significativa de oito [8] alunos, definiu-se a problemática, o modelo de investigação (estudo de caso), as técnicas e os instrumentos utilizados adequados ao estudo, que se encontram no Capítulo II.

Em seguida foram elaboradas as entrevistas a realizar aos alunos, com o objetivo de compreender se os TPC de matemática ajudavam na aprendizagem dos alunos e à professora titular de turma com o objetivo de perceber qual o modelo utilizado na prescrição e correção dos TPC e, ainda, conhecer a opinião dela acerca do papel dos Encarregados de Educação na ajuda/apoio na realização dos TPC.

No Capítulo III encontra-se a Análise e Interpretação dos Dados, que corresponde à análise das entrevistas, a análise dos registos escritos das observações efetuadas, tal como a análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática, no 2º Período.

No final desta investigação elaborou-se as Considerações Finais, as Limitações do Estudo e apresenta-se Bibliografia e aos Apêndices, que correspondem a todos os documentos realizados pelo investigador.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Os trabalhos de casa e o Programa de Matemática do 1º ciclo

O Programa de Matemática para o Ensino Básico reúne as aprendizagens essenciais e as metas curriculares que os alunos devem ser capazes de realizar e aplicar no final de cada ano letivo. O Programa assume-se, assim, como uma orientação fundamental no processo de ensino aprendizagem da matemática.

A Matemática no ensino básico, segundo o Programa tem como principais finalidades: a estruturação do pensamento – contribui para melhorar a capacidade de organização do pensamento, proporcionando ao aluno melhorar competências como a argumentação, a justificação e o raciocínio; a análise do mundo natural – é através da matemática que certos fenómenos que acontecem na natureza são justificados, por isso a matemática aliada a outras áreas curriculares como a Biologia, a Geografia, as Ciências Naturais, entre outras, são muito importantes para revelar factos que acontecem no mundo; a interpretação da sociedade – a matemática proporciona, ainda, a aplicabilidade dos conceitos adquiridos na sociedade, ou seja, os alunos aplicam os conceitos matemáticos a partir de situações do quotidiano como: medir uma mesa, saber quanto gasta no supermercado, distribuir um objeto pelos amigos em igual quantidade, entre outros. (Damião, Festas, & al, 2013).

A disciplina de matemática tem em si agregado um conjunto de metas de aprendizagem vasto e elaborado, que necessita de tempo e treino para que os alunos consigam absorver todos os conceitos. A matemática é uma das áreas que privilegia a prática constante, pois para isso é necessário realizar exercícios que complementem a aula, para isso os TPC são adaptados por muitos professores e considerados uma boa estratégia para a aplicabilidade dos conceitos.

Além disso, e refletindo um pouco sobre a minha prática, a utilização do TPC em matemática permite ao professor avaliar se o aluno compreendeu os conceitos e sabe aplicá-los nos exercícios ou através da resolução de problemas, na exposição da

matéria na aula anterior. Por isso, o TPC é tão ou mais exigente para o professor como para os alunos.

A matemática é uma área onde existem bastantes dificuldades, a par disto e para fazer face ao insucesso, os TPC são uma solução para os alunos exercitarem aquilo que aprenderam e para o professor perceber se os alunos compreenderam o que foi lecionado, tal como é referido uma das características dos TPC de Copper (2001) em que a prática serve para reforçar a matéria ou treinar competências adquiridas na aula anterior.

2. Conceito de Trabalhos para Casa

Para a realização deste estudo foi efetuada alguma pesquisa sobre o significado de Trabalho para Casa, aqui designado por (TPC) que, inclusive, assume diferentes significados, segundo vários autores.

Ao falarmos dos Trabalhos para Casa (TPC) é muito importante clarificar este conceito, uma vez que utilizam-se, hoje em dia, diferentes designações: os deveres, os trabalhos da escola, os trabalhos de casa: sigla – TPC, entre outros. Os TPC têm uma forte e longa tradição escolar, sendo uma prática habitual dos professores.

Copper (2001) define TPC como as tarefas prescritas aos alunos pelos professores e que devem ser realizados fora do horário escolar. Também Silva (2009) assume que os TPC são também considerados tarefas, extra aula, em que os professores prescrevem e o aluno realiza, pois tem como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem, fora da escola.

Por outro lado, Araújo (2009), citado por Pires (2012, p. 3), define os trabalhos para casa como” (...) os trabalhos que os professores estabelecem para os alunos fazerem em casa depois das aulas.” E exemplifica-os como: cópia de textos, repetições de palavras, fichas que podem incluir alguns problemas e cálculos que reproduzem os conteúdos dos livros e daquilo que foi feito.

E ainda, Pedro (2008, p. 2) define TPC como “...o trabalho académico prescrito pela escola, pelo professor, e que deve ser complementado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem orientações direta do professor durante a sua realização.”

As definições referidas anteriormente pelos vários autores mostram-nos que seguem a mesma linha de pensamento em relação aos TPC. Contudo, Perrenond (1995, p. 66) defende que os trabalhos para casa: “(...) como o nome indica, em princípio fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola”. Nesta definição podemos observar

os vários momentos da aplicação dos TPC: preparação dos TPC na aula; realização dos TPC fora da aula; e no final um controlo dos TPC na aula.

Neste estudo utilizou-se o conceito de TPC segundo Perrenond (1995), relativamente aos momentos da aplicação dos TPC, dado que os trabalhos de casa realizados pelos alunos passaram pelos vários momentos descritos por este: prescrição, realização e controlo dos TPC.

3. Os modelos de TPC

Ouve lá, não me podias ajudar para o teste de Matemática... é na 3ª feira.

- Eu gostava mas, como sabes, já não me lembro de nada. E, também, o que você agora estuda não tem nada a ver com o que se aprendia no meu tempo.

- Está bem, mas este teste preocupa-me, o professor disse que a nota vai ser decisiva para passar e eu não sei o que hei-de fazer.

- Ao menos sabes o que vai sair?

- Tudo o que foi dado desde o princípio do ano e são pelo menos 150 páginas do livro.

- Devias ter pensado nisso mais cedo.

(Meirieu P. , 1995, p. 80)

Ao longo das últimas décadas vários autores têm apresentado variantes de modelos que incluem o TPC como influente no aproveitamento dos alunos na sala de aula. Cooper e colaboradores (2001) dão-nos conta de três destes modelos e suas características específicas.

O primeiro modelo, o de Coulter (1979) divide a tarefa do TPC em 3 momentos. Numa primeira fase consiste na prescrição dos TPC aos alunos, onde o professor age no sentido de motivar os alunos para a realização dos TPC, apresentando instruções para a realização correta da tarefa. Desta forma os professores assumem um papel muito importante para conduzir à realização dos TPC. Uma segunda fase, casa-comunidade, onde o desempenho do aluno está dependente de certos “facilitadores” presentes, nomeadamente os recursos de tutorias, ou outros de cariz material, mas também da sua real capacidade de realização das tarefas propostas. A terceira fase, e ainda segundo o modelo de Coulter (1979), é o da verificação e acompanhamento dado ao aluno sobre o TPC na aula. Deste modo o feedback e a relação do TPC com a aula, pode: afetar positivamente os resultados dos alunos nos testes; melhorar as atitudes dos alunos e promover o aproveitamento escolar.

Kieth e colaboradores (1982), citado por Copper (2001), apresentam um modelo com base em dados da Hight School and Beyond, onde testou um modelo que relaciona a

quantidade de tempo gasto nos TPC e as notas dos alunos nesta escola. Este modelo propunha que a raça e nível educativo dos pais e a sua profissão eram variáveis exógenas que afetam a sua capacidade e interesses. O tempo gasto com o TPC foi analisado em função destas três variáveis, concluindo-se que os alunos com mais capacidade estavam associados a estratos socioeconómicos mais elevados e as famílias cujas prestativas correspondiam a um maior gasto de tempo com o TPC. As notas atribuídas aos alunos na High School eram a variável de rendimento académico utilizada neste modelo.

O terceiro modelo apresentado por Cooper (2001) citado por Mourão (2004), muito semelhante com o modelo de Coulter, é um modelo temporal do processo de TPC. Neste modelo, Cooper tentou associar todas as variáveis potenciadoras do impacto do TPC nos resultados educacionais. Este divide-se em três fases: a primeira fase é a prescrição dos TPC; a segunda a realização do TPC no contexto casa-comunidade; e a terceira a respetiva verificação do TPC, realizada em contexto escolar. Assim este modelo engloba os fatores exógenos como as características dos alunos (capacidade, motivação, hábitos de estudo), a disciplina curricular e o ano de escolaridade.

Neste estudo, e segundo as observações realizadas, o modelo que mais se ajusta a esta turma é o de Cooper (2001) citado por Mourão (2004), visto que engloba as três fases: prescrição do TPC em sala de aula, realização do TPC em casa e a verificação do TPC na escola. No entanto, também engloba o modelo de Kieth e colaboradores (1982), citado por Cooper (2001), visto que o modelo o envolvimento familiar é um fator muito importante a ter em conta, uma vez que, nesta turma os Encarregados de Educação têm um papel essencial na ajuda dos TPC e nota-se a diferença entre os estratos socioeconómicos das famílias, no que diz respeito ao papel da escola. Por isso o nível educativo dos pais, a capacidade do aluno e o interesse pela escola, são os fatores que influenciam o tempo gasto pelos alunos para a realização do TPC, que por sua vez têm interferência nas notas dos alunos.

4. As Particularidades dos TPC

O modelo de TPC de Cooper (2001) foi o primeiro modelo de TPC a debruçar-se sobre as particularidades subjacentes às tarefas dos TPC prescritos, as quais estão sintetizados no quadro 1.

Classificações	Carga	Objetivos	Área de competência Aplicada	Grau de individualização	Escolha do aluno	Prazo de realização	Contexto Social
Subclassificações	Duração; Frequência;	Instrutivo: <ul style="list-style-type: none"> • Prática; • Preparação; • Alargamento; • Integração; Não instrutivo: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação pais-crianças; • Comprimento de diretivas; • Castigo; • Relação com a comunidade; 	Escrita; Leitura; Memória ou Retenção;	Dirigida ao aluno; Dirigida ao grupo de alunos	Compulsiva; Com opção de tarefa; Voluntária;	Longo prazo; Curto prazo;	Independente; Ajudado: <ul style="list-style-type: none"> • Pai/mãe; • Irmão mais velho; • Outros alunos; Grupo

Quadro 1- Particularidades das tarefas dos trabalhos de casa (Adaptado por Cooper, 2001, pág.4)

Como podemos observar neste quadro síntese de Cooper (2001), as tarefas de TPC estão classificadas segundo: carga; objetivos; área de competência; grau de individualização; grau de escolha; prazo de realização; e contexto social.

✓ **Carga**

A carga refere-se à duração, ou seja, a quantidade de tempo que os alunos gastam a realizar os TPC e a frequência, ou seja, a quantidade de vezes que os alunos recebem TPC para fazer.

O tempo é um fator chave na aprendizagem dos alunos, pois diferentes aprendizes precisam de diferentes quantidades de tempo para aprender/dominar matérias, bem como adquirir competências (Villas-Boas, 1998). O tempo da tarefa e os seus efeitos na aprendizagem foi objetivo de estudo de Rosenshine (1976) citado por Villas-Boas (1998). Segundo este estudo, em que o tempo total despendido na escola é uma variável importante no aproveitamento escolar do aluno, no que respeita ao aproveitamento em Leitura e Matemática e o tempo que o aluno dedica a tarefas de leitura e aritmética, em tempo pós letivo, está associado a gastos no aproveitamento, principalmente nestas duas áreas. A aprendizagem não está limitada no espaço de tempo em sala de aula, ela prolonga-se de uma forma necessária para a maioria dos alunos por um período de tempo pós letivo, o da realização dos TPC, proporcionando a cada aluno um tempo de trabalho ao seu ritmo de aprendizagem.

A frequência com que são utilizadas as tarefas de TPC são um questão que Paschal e colaboradores (1984), nos seus estudos, sugerem que a utilização frequente de tarefas de TPC tem um efeito mais marcante/pronunciado no aproveitamento do que a sua utilização menos frequente. A duração dos TPC, também estudada por Trautwein e colaboradores (2002), afirmam que o tempo que os alunos gastam a completar as suas tarefas de TPC é influenciado por dois fatores: as atitudes e comportamentos do professor face ao TPC, a velocidade e a capacidade de trabalho do aluno.

✓ **Objetivos**

Os objetivos com que são prescritos os TPC, segundo o quadro síntese de Cooper (2001), subdividem-se em dois grupos: instrutivos e não instrutivos. A grande intenção dos objetivos instrutivos é a prática/revisão. As tarefas de prática têm como intenção reforçar a aprendizagem dos conteúdos já trabalhados em aula e ajudar o aluno a

dominar determinadas competências. Dentro desta ainda surge as tarefas de TPC para preparação da apresentação de novos conteúdos na aula, o que ajuda os alunos a obterem o máximo de aproveitamento, quando as matérias exigem um forte conhecimento prévio de informação. Outros dos objetivos é o alargamento, este exige do aluno uma grande capacidade de reflexão, ou seja, o aluno tem que ser capaz de aplicar conhecimentos já adquiridos e transferir os mesmos para ampliar novos conhecimentos. Por último, como objetivo instrutivo, surge a integração. Estas tarefas exigem do aluno a aplicação de muitas e diferentes competências e novos conceitos. Neste grupo inclui-se tarefas como: relatórios, a escrita criativa, e trabalho de projeto.

Para além do reforço instrutivo da prescrição dos TPC, estas tarefas também podem ser utilizadas como objetivo não instrutivo, nomeadamente para: estabelecer comunicação entre os alunos e os pais/encarregados de educação, cumprir diretrizes escolares, punir (castigar) os alunos e estabelecer uma relação com a comunidade, ou seja, o aluno poderá realizar um estudo sobre a comunidade onde está inserido, contactando com as pessoas.

✓ **Áreas de Competência**

No que diz respeito às particularidades dos TPC, segundo Cooper (2001), podemos ainda verificar que existem áreas de competências, que podem ser de leitura, de escrita, de memória, ou até exercícios de repetição. Os exercícios de repetição são exercícios mecânicos e repetitivos. Este tipo de exercícios de TPC podem relevar-se muito úteis para a aprendizagem na matemática de, por exemplo: as tabuadas, o que requer muita prática, ou até a memorização de vocabulário.

✓ **Grau de individualização**

O grau de individualização das tarefas de TPC tem sido alvo de vários estudos. Cooper, (2001) na sua investigação revela que quando o TPC não é individualizado, os alunos mais lentos gastam mais tempo a completá-lo, por outro lado os professores gastam mais tempo a construir e monitorizar os TPC individualizados. No entanto, nas

conclusões da investigação, afirma ser mais eficaz o TPC de carácter individualizado, embora em certas disciplinas seja preferível em subgrupos de alunos.

✓ **Escolha**

Relativamente à obrigatoriedade do TPC ou ausência, Cooper (2001) na sua análise, de dois estudos, não encontrou diferenças entre uma abordagem e outra. No entanto, refere que estas abordagens são práticas com efeitos educativos similares e que se o TPC for aliciante o aluno faz voluntariamente.

✓ **Prazos de Avaliação**

Os prazos das tarefas dos TPC podem dividir-se em trabalhos pedidos a curto prazo e a longo prazo. A maioria são objeto de cumprimento até à aula seguinte. As tarefas a longo prazo são pedidas antecipadamente, aos alunos ou grupo de alunos, em que lhes são dadas várias semanas para a sua realização. Nestes incluem-se por exemplo: os trabalhos de projeto, trabalhos de investigação – de uma obra, de um autor, etc.

✓ **Contexto Social**

As tarefas de TPC também podem variar segundo o contexto social onde os alunos estão inseridos. De acordo com Silva (2004, p. 55) “É desejável que os TPC prescritos pelos professores sejam realizados individualmente em casa sem a interferência de terceiros (...)”, contudo o TPC pode ser prescrito tendo como objetivo a “(...) intervenção deliberada dos pais, irmãos ou outros adultos disponíveis. Algumas tarefas ainda podem requerer o envolvimento de grupos de alunos trabalhando cooperativamente, no sentido de realizar um único trabalho, que é o caso dos chamados *Trabalhos de grupo/ trabalhos de projeto*. “

✓ **Feedback**

Neste quadro síntese não se faz referência ao feedback que os professores dão, ou devem dar, aos seus alunos sobre os TPC, um aspeto que nos parece importante.

No entanto, Cooper (2001) afirma que os professores podem corrigir o TPC de uma forma integral na aula imediatamente a seguir e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos alertando para a correção e assinalando os erros cometidos; ou o professor pode classificar o trabalho, quantitativa ou qualitativamente e estas são ou não tidas em conta no final de cada período ou ano; ou podem fornecer um reforço positivo aos alunos, através de comentários escritos ou orais; tal como, pode fornecer incentivos e recompensas não verbais, sejam elas doces, por exemplo, ou dispensa de trabalhos futuros, dependendo do grau de exigência do TPC.

5. A importância dos TPC

Sabemos que os TPC's são a estratégia mais utilizadas pelos professores nas últimas décadas, contudo é pertinente questionar se a prescrição dos TPC são importantes para a aprendizagem dos alunos.

Num estudo efetuado por Wiesenhal e colaboradores (1997) estes referem que é muito importante a existência, de uma política de TPC sólida e consolidada pela prática dos seus professores. Nesta investigação estes autores evidenciaram que as escolas que possuem uma política de TPC bem definida têm também professores que acreditam na utilidade dessas tarefas e prescrevem, recolhem, avaliam e devolvem o TPC de uma forma significativa mais frequente.

Outros autores, como Araújo (2009), afirma que os TPC têm como objetivo fundamental consolidar as aprendizagens que os alunos realizam na escola, mas também podem contribuir para alcançar vários conteúdos e competências, tais como: procurar informação, escrever, fazer cálculos, pensar, entre outros. Estas competências, para se poderem construir pelo aluno é necessário que os TPC sejam estimuladores e acessíveis. Só assim, a criança irá estar motivada para a sua realização e para assimilar conhecimentos. (Meirieu P. , 1998)

Os TPC, também, são importantes para os alunos na medida em que permitem desenvolver a sua autonomia e capacidade de organização individual. Esta ideia é sustentada por Ginott (1993) ao considerar que os TPC baseiam-se na experiência que dão ao aluno para trabalhar individualmente. O que lhe dá liberdade para decidir o tempo que considera necessário e a duração do seu trabalho.

É importante salientar que nem todos os estudos realizados apresentam uma relação positiva entre a realização dos TPC e o aumento do rendimento escolar dos alunos. No entanto, sugerem que os alunos beneficiem da realização do TPC's quando são apoiados corretamente pelos encarregados de educação e quando são aplicados na realização das tarefas (Mourão, 2009). Assim, a importância do TPC está dependente da relação entre os docentes e os encarregados de educação, já que estes têm de se

ajustar às necessidades reais dos seus filhos/educandos, e pela capacidade que o docente tem de atribuir TPC's inovadores e cativantes para que os mesmos, se comprometam e motivem para a realização das suas tarefas.

É de salientar, ainda, outra questão pertinente sobre a importância dos TPC's, nomeadamente a quantidade e repetição com que são exigidos. O mais recente movimento para o trabalho de casa (Gill, 2004) defende que estes devem existir mas de forma moderada e com objetivos bem definidos. Quando isso acontece é importante e útil para promover o sucesso e o aproveitamento, bem como para disciplinar o aluno para o trabalho e empenho que mais tarde serão necessários no mundo do trabalho.

6. Os efeitos da realização dos TPC

Atualmente as opiniões sobre os efeitos dos TPC divergem e são referenciados como efeitos positivos e negativos destas. Entre os efeitos positivos dos TPC o mais óbvio é o do efeito imediato na retenção e compreensão da matéria a que o TPC se refere (Copper & Vanlentinie, 2001), ou seja, o TPC pode melhorar as competências de estudo dos alunos, as atitudes face à escola e ensinar-lhes que podem aprender em qualquer lugar, não apenas na escola.

Outros benefícios não académicos, defendidos por Copper e Vanlentinie (2001) são: estimular do trabalho autónomo e a responsabilizar o aluno, bem como o favorecer do envolvimento parental no processo escolar, fornecendo o respeito e valorização da educação e permitindo a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos.

Segundo Copper e Valentinie (2001), os TPC também têm efeitos negativos: os alunos gastam demasiado tempo a realizar atividades académicas acabam por se aborrecer e perder o interesse; reduz o acesso às atividades de lazer e outras atividades de carácter comunitário; o envolvimento parental pode revelar uma pura intrusão: os pais podem confundir os alunos se as técnicas e estratégias instrutivas que utilizam diferem das que são utilizadas pelo professor; o TPC pode levar a aquisição de traços de carácter indesejável pela promoção da batota, pela cópia dos trabalhos feitos por outros ou por uma ajuda desmedida nas tarefas de TPC, o que pode ultrapassar uma simples tutoria. Este é notório em alguns alunos que realizam os TPC, pois não são os alunos que os fazem, ou seja, não correspondem às capacidades e competências, seja pelo nível de complexidade, seja pela apresentação dos mesmos. Apesar de os TPC serem uma tarefa de reduzida supervisão, por outro um lado, pode favorecer a autodisciplina e o autocontrole, por outro pode levar os alunos a apresentar trabalhos copiados.

Outros efeitos negativos dos TPC são o acentuar as desigualdades existentes. Os alunos de lares desfavorecidos têm provavelmente mais dificuldades em realizar os TPC, comparando aos que são provenientes de lares e famílias de classe, alta e media-alta.

Para uma melhor sistematização da temática, apresenta-se o quadro nº 2, síntese dos efeitos positivos e negativos dos TPC, apresenta-se o quadro nº2 sugerido por Copper (2001, p. 7), na sua investigação:

Efeitos positivos	Efeitos negativos
<p>Aproveitamento e aprendizagem de curto prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Melhor retenção do conhecimento factual; Melhor compreensão; Melhor pensamento crítico; Melhor conceptualização; Melhor processamento de informação; Enriquecimento curricular; <p>Académicos a longo prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentivo à aprendizagem no tempo de lazer; Promoção de atitude escolar positiva; Melhores hábitos e competências de estudo; <p>Não académicas a longo prazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maior autocontrolo; Maior autodisciplina; Melhor organização de tempo; Maior questionamento; Maior independência na resolução de problemas <p>Envolvimento parental:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promoção do envolvimento parental; Valorização do papel da escola. 	<p>Saturação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perda de interesse pelos conteúdos académicos; Fadiga física e emocional; <p>Inibição do acesso à atividades de lazer e comunitárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> Interferência parental; Pressão para realizar e com bom desempenho; Confusão de técnicas de instrução; <p>Batota:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cópias de trabalhos por terceiros; Ajuda excessiva para além da tutoria; <p>Agravamento do fosso entre “bons” e “maus” alunos.</p>

Quadro 2 - Efeitos positivos e negativos dos TPC: Adaptado por Copper (2001, pág.7)

6.1. Efeitos Positivos

Segundo o quadro 2 de Copper (2001, p. 7), os efeitos positivos do TPC reúnem-se em quatro categorias: efeitos académicos imediatos; efeitos académicos a longo prazo; efeitos não académicos e efeitos de envolvimento parental.

✓ Efeitos académicos imediatos

Os efeitos imediatos na aprendizagem, segundos os autores que defendem a prescrição dos TPC, afirmam que este aumenta o tempo dos alunos nas tarefas académicas. Em relação aos efeitos académicos sugeridos destacam-se: melhor retenção do conhecimento factual; melhor compreensão da matéria; melhor pensamento crítico e o enriquecimento no núcleo do currículo.

✓ Efeitos académicos a longo prazo

As consequências académicas a longo prazo traduzem-se na consolidação de práticas gerais dos alunos que facilitam a aprendizagem, por isso o TPC pode encorajar o aluno a estudar durante o tempo livre, melhorar as atitudes face à escola, e exercitar os seus hábitos e competências de estudo.

✓ Não académicos a longo prazo

O TPC pode ainda beneficiar o desenvolvimento de qualidades pessoais, ou seja, o aluno que faz sempre os TPC realiza-os sob uma menor supervisão e tem mais tempo para as realizar do que em sala de aula. Como tal, prevê-se que os TPC: promovam uma maior autodisciplina e autocontrolo, uma maior organização de tempo, um maior grau de questionamento e mais independência na resolução de problemas mais independente.

✓ Envolvimento parental

Por fim, o TPC pode ainda ter efeitos positivos nos pais/educadores dos alunos. Quando os professores prescrevem os trabalhos de casa para os alunos, o TPC pode, sem os alunos se aperceberem, promover o envolvimento parental, quando o

educando pede a sua colaboração. Desta forma os alunos consciencializam-se da ligação casa-escola e os pais/educadores podem estar mais interessados no processo académico dos filhos/educandos.

6.2. Efeitos Negativos

Copper (2001), no seu quadro também aponta que os TPC têm efeitos negativos, tais como: os alunos aborrecem-se de fazer porque perdem muito tempo, o que faz com que diminua o tempo para outras atividades, os pais que ajudam os filhos podem confundi-los em relação aos conteúdos, tal como promover o insucesso escolar com a cópia de trabalhos, ou seja, por vezes são os pais é que fazem os TPC dos filhos. Por outro lado, os TPC também promovem a desigualdade entre os alunos, ou seja, os que vêm de famílias mais destruturadas têm mais dificuldades na sua realização, ao contrário dos alunos que vêm de famílias de classe alta. Este é um dos efeitos negativos que acentua o fosso entre os “bons” e “maus alunos”.

Os efeitos positivos e negativos dos TPC podem ocorrer em simultâneo, por exemplo, o TPC pode melhorar os hábitos de estudo e ao mesmo tempo negar o acesso a atividades de lazer. São situações como esta que tornam esta temática complexa não existindo consenso em relação à sua prescrição destes.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Delimitação da Problemática

Este estudo realizou-se no contexto da Prática em Ensino Supervisionado no 1º Ciclo do Ensino Básico com alunos de uma turma de 2º ano do 1º ciclo do centro Escolar de Santa Maria em Beja e teve como objeto de estudo:

- **A influência da realização dos Trabalhos de Casa (TPC) de matemática na aprendizagem dos alunos, nesta área.**

Relativamente à importância da abordagem deste estudo, segundo referem Ginott (1993), e outros autores, referem que os TPC são muito importantes, porque permitem desenvolver a autonomia dos alunos e a capacidade de organização individual.

Após a revisão da literatura percebeu-se que existe alguma polémica sobre a pertinência deste tipo de tarefa e por se considerar relevante abordar esta temática decidiu-se neste estudo, verificar se a realização dos TPC de matemática influenciam a aprendizagem dos alunos, nesta área. A partir deste e após alguma reflexão, surgiram algumas questões: Será que os alunos que realizam os TPC de matemática aprendem melhor os conceitos matemáticos? Será que existe um modelo de TPC de matemática, específico, que contribui para uma melhor aprendizagem nesta área? Existirá um tipo de metodologia na prescrição do TPC que favoreça a aprendizagem dos alunos?

Por outro lado, além dos motivos mencionados é de referir o interesse pessoal em realizar este estudo com alguns alunos (amostra significativa) da turma onde estagiei pela facilidade e oportunidade em recolher os dados e poder observar em contexto os efeitos desta temática.

1.1. Objetivos

Neste trabalho de investigação para conseguir dar resposta à problemática considerada, definiram-se os seguintes objetivos:

- Compreender se a realização dos trabalhos para casa de matemática contribuiu para uma melhor aprendizagem nesta área;
- Identificar se a metodologia utilizada neste tipo de tarefas (TPC), de matemática influenciou a aprendizagem dos alunos;

2. Modelo de Investigação

Na elaboração deste estudo a opção metodológica centrou-se no estudo de caso de natureza qualitativa, devido às características do que se pretende estudar.

O estudo de caso trata-se uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos em contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Segundo Fernandes (1991), o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais pormenorizada dos problemas, é investigar o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes ou convenções. Desta forma, neste paradigma o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência, isto, é a qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Também é referido por Bogdan & Bicklen (1994), que a investigação qualitativa possui características específicas: o investigador é o instrumento principal e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; a investigação qualitativa é descritiva; o processo na investigação qualitativa é mais importante que os resultados; os investigadores tentam analisar os dados de forma indutiva; o significado é muito importante numa investigação qualitativa.

Esta abordagem é vinculada à investigação em educação, onde o investigador é confrontado com situações complexas de tal forma que é difícil distinguir as variáveis mais importantes, quando o investigador procura dar resposta para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo, tal como afirma Yin (1994).

Assim, Yin (1994) define estudo de caso, com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a integração entre fatores e eventos. E, Fiel (1992) também refere, que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência do investigador.

Os estudos de caso aspiram a retratar a realidade de forma aprofundada. O investigador procura, assim, revelar a multiplicidade de dimensões que estão presentes na situação em estudo, tentando evidenciar as relações entre elas. Os estudos de caso mobilizam diferentes fontes de informação e utilizam uma linguagem acessível ao leitor. Os relatos escritos apresentam-se, normalmente, na forma narrativa, ilustrados por transcrições e exemplos, o que facilita a generalização pelo próprio leitor (Merriam, 1998; Ponte, 1994).

Coutinho (2002), refere que quase tudo pode ser um “caso”, nomeadamente: um individuo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Desta forma, Ponte (2006, p. 2) considera que: “ (...) é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Um estudo de caso de natureza qualitativa, deve possuir, segundo Benbasat *et al* (1987) algumas das seguintes características: o fenómeno é observado no seu ambiente natural; a recolha de dados pode ser feita de diversos meios – observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos áudio e vídeo, diários, etc.); a complexidade da unidade é estudada aprofundadamente; não são utilizadas formas

experimentais de controlo ou manipulações; e os resultados dependem fortemente do poder de interação do investigador.

O objetivo deste estudo de investigação é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas do fenómeno observado, o que é corroborado por (Fidel, 1992). Por outro lado, Yin (1994) o objetivo do estudo de caso é explorar, desenvolver ou explicar. E, ainda, Guba & Lincoln (1994) referem que estes tipos de estudo relatam os factos como sucedem, descrevem situações ou factos, proporcionam conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovam ou contrastam efeitos e relações presentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar.

Talo, como foi referido, um estudo de caso é uma pesquisa com um forte cunho descritivo, uma vez que tem como objetivo realizar uma descrição “... factual, literal e sistemática e, tanto quanto possível completa, do seu objeto de estudo.” (Ponte, 1994, pp. 7-8).

De forma a sistematizar estes objetivos, Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99) referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.”

O estudo desenvolvido decorreu interligado com a prática pedagógica e dessa forma a investigação realizada foi simultaneamente uma investigação da minha própria prática. Um tipo de investigação sobre a prática pode alterar alguma apresentação desta ou, tal como na situação em estudo, pode pretender compreender os problemas que estão a ser investigados. Segundo Ponte (2002, p. 6) “... a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”. Este autor, ainda, refere que este tipo de investigação promove o desenvolvimento profissional dos professores e desenvolve o conhecimento nos processos educativos. Numa investigação sobre a prática pedagógica, e ou profissional é fundamental que o professor adapte a sua “atitude questionante e reflexiva” (Ponte, 2002, p. 15)

Deste modo, a escolha desta metodologia deve-se ao facto do estudo a realizar procurar compreender e explorar acontecimentos complexos, em que o fenómeno em estudo é observado no seu ambiente natural; onde na recolha de dados são utilizados diversos meios: observação direta, entrevistas; os participantes podem ser um ou mais e os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador. É através desta metodologia, que pretendo compreender se os TPC de matemática influenciam a aprendizagem dos alunos nesta área.

3. Local de Estudo e Participantes

A EBI Santa Maria foi o local onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, que pertence ao novo mega agrupamento nº 1 de Beja.

Neste projeto de investigação, a amostra considerada, foram de oito [8] alunos: quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, de uma turma do 2º ano, 1º ciclo desta escola e a professora titular. Esta amostra foi selecionada com base em algumas conversas informais com a professora titular de turma, pela observação direta e pelos registos efetuados partir de uma grelha (Apêndice 7) com o objetivo de perceber quem faz os TPC de matemática, com quem faz e que tipos de ajuda é dada.

A participação da professora teve como objetivos: conhecer a opinião da professora acerca dos TPC de matemática; perceber que processos ou formas utiliza na prescrição dos TPC de matemática; identificar os processos de correção dos TPC de matemática; conhecer a opinião da professora acerca da preparação dos alunos na realização dos TPC de matemática de forma autónoma e conhecer a opinião da professora acerca do papel dos Encarregados de Educação na realização dos TPC de matemática.

4. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo desta investigação utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados, como as entrevistas semiestruturadas, à professora titular e aos alunos e o registo escrito das observações, efetuados pela estagiária, tendo como técnica a observação direta.

4.1. Observação Direta

Utilizou-se a observação direta dado que, segundo Yin (2004) a observação de aulas constitui uma técnica de recolha de dados que permite reunir informações diretas sobre os comportamentos dos participantes – neste caso, tratou-se de reunir informações acerca das aprendizagens dos alunos, com base nos conhecimentos e aprendizagens adquiridos. A observação é sempre realizada no contexto, onde a ação pode ser realizada numa perspetiva participante ou não participante.

Neste estudo utilizou-se uma observação direta participante, ou seja, o investigador capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si (Quivy, 2008).

4.2. Entrevista

Recorreu-se à entrevista porque neste tipo de investigação é importante e justificou-se o seu uso, como refere Biklen e Bogdan (1994), pode ser utilizada de duas formas: como estratégia dominante para recolha de dados, ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas de recolha de dados. Os mesmos autores afirmam que (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Por outro lado para Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista é um método que se caracteriza por um contacto entre o investigador e os seus interlocutores.

Para o autor Gil (1999, p. 177) a entrevista é uma “ técnica em que o investigador se apresente frente ao entrevistado, lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que parte quer recolher dados e a outra apresenta-se como fonte de informação.”

Nesta investigação, utilizou-se uma entrevista semiestruturada dado que e segundo Quivy e Campenhoudt (2008) o entrevistador possui liberdade de usar perguntas que se ajustem às situações e aos sujeitos entrevistados para os objetivos sempre que estes se afastem. Neste tipo de entrevistas o guião da entrevista é nemos estruturado, o que permite flexibilidade na formulação das perguntas e alguma “liberdade” na resposta a essas perguntas. O guião pretende captar os pontos de vista dos investigadores e está aberto a temas emergentes, sendo que desta forma existe a possibilidade de explorar/aprofundar os pontos de vista do investigador.

Este tipo de entrevista semiestruturada foi utilizado para os alunos e para a professora pois para isso realizou-se um guião, com as perguntas mais pertinentes.

Os objetivos da entrevista à professora titular de turma foram: conhecer a opinião da professora acerca dos TPC de matemática; perceber que processos ou formas utiliza na prescrição dos TPC de matemática; identificar os processos de correção; conhecer a sua opinião careca da preparação dos alunos na realização dos TPC de matemática; conhecer a opinião da professora acerca do papel dos Encarregados de Educação na realização dos TPC de matemática. Por outro lado, os objetivos da entrevista semiestruturada aos alunos eram: conhecer a opinião dos alunos acerca da prescrição e elaboração dos TPC de matemática; perceber se os alunos fazem os TPC de matemática; identificar o processo de realização dos TPC de matemática e compreender se os TPC de matemática ajudam na aprendizagem dos alunos.

4.3. Registo escrito das observações

O registo das observações foi outro dos instrumentos utilizados neste estudo, dado que segundo Bogdan e Biklen (1994) este é utilizado relativamente às notas de campo, tendo como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as

notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam que estas notas “(...) são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de em estudo quantitativo”.

O registo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 151) referem que “(...) acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi efetuado pelos dados recolhidos, e tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.”

Este registo foi elaborado através de uma tabela, onde foram apontados todos os nomes de quem fez e quem não fez três [3] trabalhos de casa de matemática, em dias diferentes. Em seguida, foram inquiridosi, aqueles que os fizeram, relativamente a: Fizeste sozinho o TPC de matemática ou alguém te ajudou? Como foi a ajuda? Aos que não fizeram, perguntou-se o motivo da não realização. Á medida que os alunos iam respondendo estas questões ia registaram-se as respostas.

4.4. Grelhas de avaliação do 2º Período

Avaliar é comprovar se os resultados foram alcançados, ou seja, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas, é um método, um instrumento. Tem um fim em si mesma, mas sempre um meio, um recurso, que deve ser utilizada. (Hydt, 1997)

Este instrumento de avaliação, as grelhas, foram utilizadas neste estudo com o objetivo de perceber se os alunos que fazem os TPC de matemática com apoio/ajuda, quando chega ao momento de serem avaliados, são capazes de realizar os exercícios sozinhos e corretamente.

As grelhas de avaliação analisadas correspondiam às notas, dos oito (8) alunos (amostra), da ficha de avaliação de matemática no 2º período, tal como a grelha das notas do final do 2º período em matemática.

5. Tratamento de dados

Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas à professora e aos alunos escolhidos na turma, efetuada a sua transcrição e posteriormente realizada a análise de conteúdo, estabelecendo categorias (Apêndices 5 e 6).

A análise de conteúdo segundo Bardin (2009, p. 44) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos à construção de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Também Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise dos dados é um processo de procura e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados ao longo da investigação, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Neste sentido, foram analisados os conteúdos dos registos escritos e das grelhas de avaliação.

6. Procedimentos

Este estudo está dividido em várias fases. Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento de dados através de conversas informais com a professora titular e pesquisa bibliográfica acerca da temática. Numa segunda fase desenvolveu-se a construção dos instrumentos de recolha de dados: as entrevistas e foi elaborando o registo das observações feitas ao longo da Prática de Ensino Supervisionado. Numa terceira fase foi feita a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, ou seja realizaram-se nove entrevistas, uma à professora titular de turma e a oito escolhidos posteriormente.

Na quarta fase procedeu-se à análise e interpretação dos dados, nomeadamente, das entrevistas, que foram transcritas e agregadas em unidades de registo em diferentes

categorias e subcategorias (Apêndices 5 e 6). Em seguida foi realizada a análise ao conteúdo dos registos e a análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática. Por fim, fez-se a triangulação dessas análises com as referências no enquadramento teórico e efetuaram-se as conclusões finais.

Capítulo III – Análise e Interpretação dos Dados

1. Análise dos dados

Este estudo tem como objetivos compreender se a realização dos trabalhos de casa de matemática contribuem para uma melhor aprendizagem nesta área e identificar se a metodologia utilizada pela professora e estagiária na prescrição e correção dos trabalhos de casa de matemática, influenciou a aprendizagem dos alunos.

1.1. Análise e interpretação das entrevistas

As nove entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1 e 2) aplicadas aos participantes deste estudo foram analisadas, tendo em conta o modelo de análise de conteúdo (Apêndices 5 e 6) e depois interpretadas demonstrando os resultados ao enquadramento teórico.

1.1.1. Entrevista semiestruturada à professora titular de turma

➤ Importância da realização dos TPC

Relativamente à importância da realização dos TPC, verificou-se que a professora titular de turma, participante no estudo, considera que a realização dos TPC é importante, uma vez que: “(...) ajuda os alunos organizarem-se em ternos de tempo.” Esta afirmação está de acordo com Ginott (1993) considera que a grandeza dos TPC baseia-se na experiência que eles dão à criança de trabalhar para si própria. Esta pode ter liberdade para decidir o tempo que considera necessário e a duração do seu trabalho;

Por outro lado a professora também referiu que ajuda-os a “ (...) ser responsáveis “ Esta afirmação é corroborada por Copper e Vanlentinie (2001) referindo que os TPC têm como benefícios não académicos a estimulação do trabalho autónomo e a responsabilização individual.

A professora considera também que “Permite aos pais acompanharem os conteúdos que vão sendo lecionados.” Podemos verificar que esta afirmação está de acordo com Mourão (2009) em que a importância do TPC está dependente da relação entre os docentes e os encarregados de educação, já que estes têm de se ajustar às necessidades reais dos seus filhos/alunos; Tal como, Copper e Vanlentinie (2001) referem que o envolvimento parental no processo escolar fornece o respeito e valorização da educação e permite a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos

São ainda considerados importantes para a professora, na medida em que, facilita a consolidação/sintetização dos conhecimentos. Afirmação esta onde Araújo (2009) diz que os TPC têm como objetivo fundamental consolidar as aprendizagens que as crianças realizam na escola.

Finalmente a avaliação é também considerada pela professora um ponto importante na realização dos TPC visto que “(...) os alunos são postos à prova ... as notas refletem aquilo que fazem aqui na sala e em casa.” Ou seja, para a docente as fichas de avaliação são essenciais para comprovar se os alunos atingiram os objetivos planeados.

➤ **Prescrição do TPC de matemática**

Em relação à prescrição dos TPC de matemática, a professora referiu que os solicita, contudo: opta “(...) por levarem sempre (diariamente)”, tal afirmação é confirmada no quadro síntese de Cooper (2001) – Particularidades das tarefas dos trabalhos de casa – em que uma das classificações denomina-se por: Prazo de realização. Nesta Cooper ainda subdivide em: trabalhos de curto e longo prazo, pois a maioria das tarefas de TPC, se não todas, são objeto de comprimento até à aula imediata, ou seja, de um dia para o outro.

É também da opinião da professora que a sua solicitação deve ser em “(...) pequenas doses”, esta afirmação é sustentada por Gill (2004), confirmando que os TPC devem existir, mas de uma forma moderada.

E, finalmente referiu que escreve os TPC de matemática do manual de matemática, do manual e exercícios, fichas que entrega aos alunos e exercícios com situações problemáticas.

➤ **Registo da realização dos TPC de matemática**

Relativamente ao registo da realização dos TPC de matemática, a professora afirma que não faz esse registo, justificando que "(...) ao longo da correção do TPC de matemática, em sala de aula (...)", percebe quem fez ou não o TPC, tal como quando os recolhe, mesmo sem ter feito a correção integral, da ficha ou dos exercícios, percebe quem realizou sozinho e percebeu o que está a ser feito e também consegue ver quem copiou. Podemos concluir que é através da observação direta e daquilo que a professora conhece da turma, em relação às capacidades de cada um, sabe quem realiza os TPC e sabe como foram feitos, tal como quem compreendeu os conceitos, pelo que não necessita de efetuar registos escritos.

Algumas destas afirmações estão de acordo com os estudos de Cooper (2001), quando este descreve os efeitos negativos dos TPC, em que a sua opinião o envolvimento parental pode ter efeitos negativos para os alunos, pois por vezes ultrapassa uma simples tutoria. Este é notório em alguns alunos que realizam os TPC, mas não são eles que os fazem, ou seja, não correspondem às capacidades e competências, seja pelo nível de complexidade, seja pela apresentação dos mesmos.

➤ **Consequências da não realização dos TPC de matemática**

Relativamente às consequências da não realização dos TPC de matemática, a professora, quando os alunos não realizam os TPC, os alunos justificam e apresentam as suas razões, a professora refere que "Não uso qualquer tipo de consequência". No entanto a professora, perante esta situação referiu que chama sempre a atenção e reforça que é importante a sua realização.

➤ **Correção dos TPC de matemática e feedback**

Quanto à correção dos TPC de matemática, a professora referiu que faz a correção no quadro para todos, depois recolhe e corrige em casa “(...) novamente uma a uma (...)”.

Relativamente aos feedback mais específicos na correção dos TPC de matemática, a professora titular chama o aluno à parte para falar com ele em partícula ou corrige um exercício específico no quadro para todos e ainda, afirma que “(...) gosto sempre de corrigir individualmente porque há falhas.”

Estas afirmações estão de acordo com Cooper (2001), em que os professores podem corrigir o TPC de uma forma integral na aula subsequente e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos alertando para a correção e assinalando os erros cometidos.

➤ **Perceção da professora em relação à turma na realização dos TPC de matemática**

Em relação à turma a professora afirma que os alunos que estão concentrados e consolidam os conteúdos, conseguem fazer os TPC de matemática autonomamente.

Também afirma, que nesta turma, existem alunos que fazem os trabalhos sozinhos e os alunos com mais dificuldades fazem sozinhos as coisas mais simples.

As maiores dificuldades desta turma na realização dos TPC de matemática, segundo a professora, são a grande falta de concentração: “(...) têm um défice de atenção muito generalizado (...)” e quando os exercícios são mais exigentes, ou seja, o aluno tem que pensar um pouco mais, têm dificuldades em fazer e por isso precisam de ajuda ou, simplesmente, não fazem a tarefa.

➤ **Papel dos Encarregados de Educação na realização dos TPC de matemática**

Quanto ao papel dos encarregados de educação na realização dos TPC de matemática, segundo a opinião da professora: existem pais que adere, que gostam, que quando não manda tarefas para casa sentem falta, insistem que é bom levarem, manifestam

preocupação com o percurso dos filhos e alguns fazem um esforço para os acompanhar. De acordo com estas afirmações Cooper (2001) também tem a mesma opinião, pois através de um quadro síntese sobre – Os efeitos positivos e negativos do TPC – podemos encontrar na coluna dos efeitos positivos dos TPC que os pais dos alunos, quando os professores prescrevem os trabalhos de casa para os alunos, este pode, sem os alunos se aperceberem, promover o envolvimento parental.

Por outro lado existem pais que não se importam, que “(...) ajudam mas não ajudam (...)”, os que “(...) as suas vidas não lhes permitem acompanhar o percurso dos filhos” e os que por não terem conhecimentos distanciam-se. Na maioria dos casos os tipos de ajuda que estes pais oferecem aos seus filhos, segundo a professora: “(...) são capazes para despachar fazer e eles (os alunos) copiam.”; “(...) a mãe faz e ela (filha) copia.”

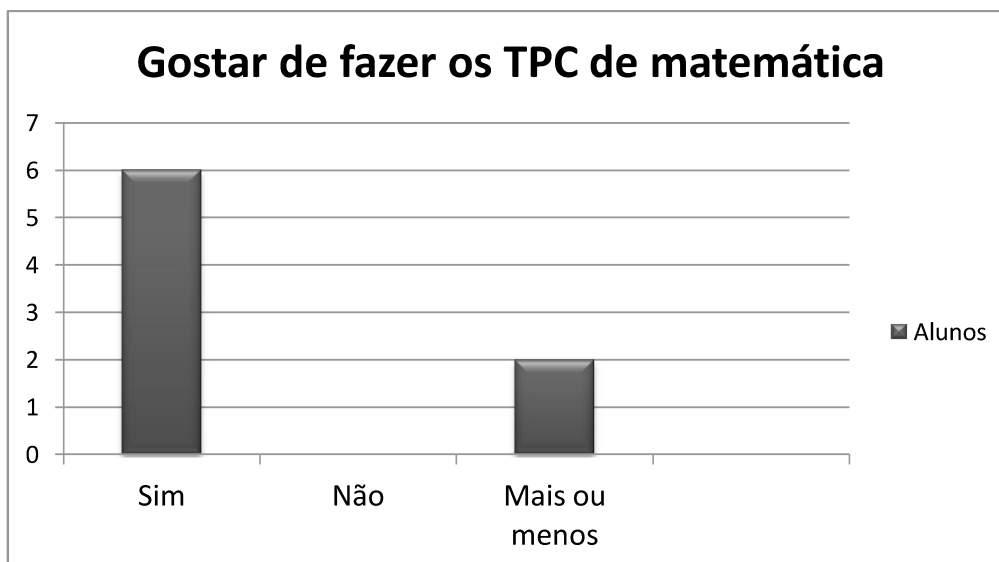
Tais afirmações são reiteradas por Cooper (2001) no seu quadro síntese acerca dos efeitos positivos e negativos dos TPC, em que na coluna dos efeitos negativos a “batota” é um dos pontos, onde o envolvimento parental, por vezes ultrapassa uma simples tutoria. Por vezes é notório que alguns alunos que realizam os TPC não são elas que os fazem, ou seja, não correspondem às capacidades e competências dos seus supostos autores, seja pelo nível de complexidade, seja pela apresentação dos mesmos. De facto, a realização das tarefas de TPC pode levar à promoção da *batota* e ou *abuso* da ajuda de terceiros.

Quanto à importância da ajuda dos pais na realização dos TPC de matemática, a professora diz que vai depender de cada aluno.

1.1.2. Entrevista semiestruturada aos alunos

➤ Realização dos TPC de matemática gostar

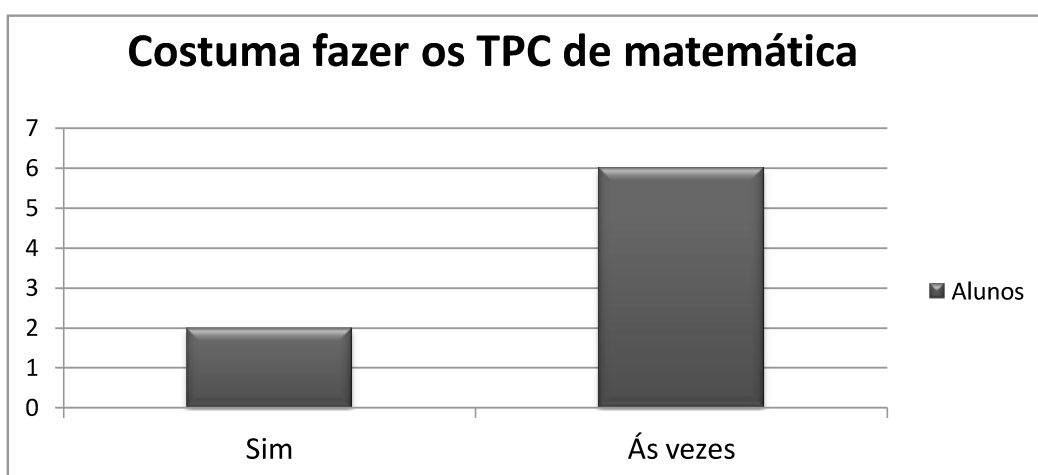
O gráfico seguinte representa, de acordo com a amostra, o gosto que os alunos têm em fazer os TPC de matemática.



Gráficos 1 - Gostar de fazer os TPC de matemática.

Relativamente ao gostar de realizar os TPC de matemática e observando o gráfico 1, podemos concluir que nenhum aluno diz que “Não gosta de fazer os TPC de matemática”, mas cerca 75%, da amostra, afirma de gosta de fazer os TPC de matemática e 25% refere que gosta de fazer mais ou menos os TPC de matemática

Sobre a realização dos TPC de matemática, o gráfico abaixo mostra se os alunos costumam fazer os TPC de matemática.



Gráficos 2 - Costuma fazer os TPC de matemática.

Podemos observar através do gráfico 2, 25% da amostra diz que realizam sempre os TPC de matemática, mas 75% dizem que só às vezes é que os realizam.

Considerando a análise do gráfico 1 – Gostar de fazer os TPC de matemática – e do gráfico 2 – Costuma fazer os TPC de matemática – podemos concluir que 75% desta amostra gosta de fazer os TPC de matemática, contudo apenas 25% é que os realiza sempre.

Relativamente às razões pela qual os alunos não realizam os TPC de matemática, segundo a análise de conteúdo feita às entrevistas, 75% da amostra que respondeu que só realiza os TPC de matemática às vezes apresentando como justificação: vão brincar e esquecem-se, têm dificuldades, não lhes apetece fazer, os pais não estão presentes para os ajudar.

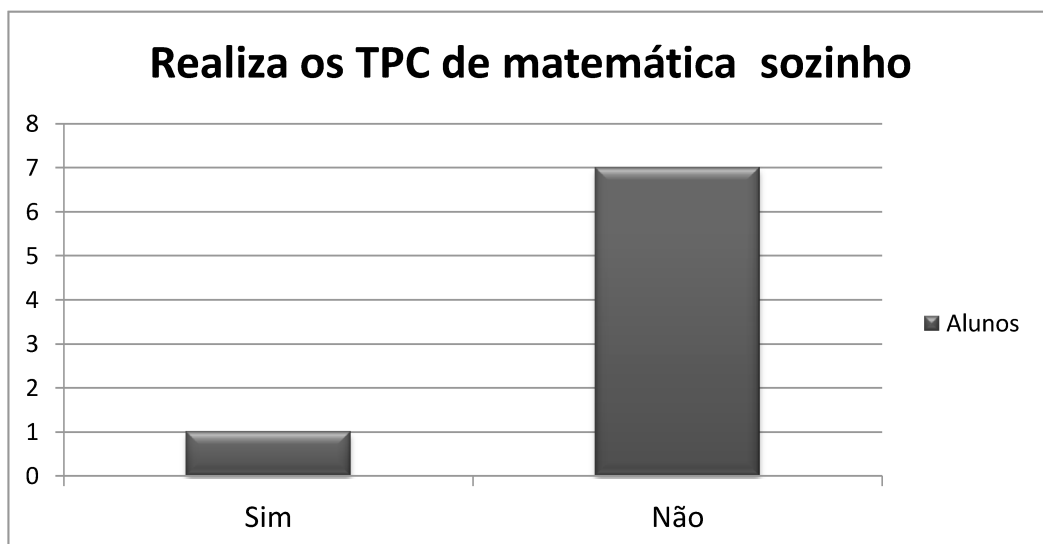
Podemos comprovar estas afirmações através de algumas referências dos alunos: “(...) quando a mãe tem uma reunião e o pai está a trabalhar; “Não faço porque depois a avó não sabe (...)” Estas afirmações são corroboradas por Cooper e Valentinie (2001), visto que se os alunos gastam demasiado tempo a realizar atividades académicas acabam por se aborrecer e perder o interesse; tal como o TPC reduz o acesso às atividades de lazer e outras atividades.

➤ **Espaço onde realiza os TPC de matemática**

Quanto ao espaço utilizado pelos alunos, para a realização dos TPC de matemática, a maioria faz na sua própria casa, apenas dois alunos fazem em casa e no ATL e um aluno faz na casa de uma vizinha.

➤ **Autonoma dos alunos e/ ou apoio nos TPC de matemática**

Relativamente à autonomia dos alunos e/ ou apoio na realização dos TPC de matemática, podemos observar o gráfico seguinte, que representa o número de alunos (de acordo com a amostra) que realizam sozinhos estas tarefas.



Gráficos 3 - Realiza os TPC de matemática sozinho.

Através do gráfico 3 podemos constatar que, nesta amostra, apenas um aluno realiza os TPC de matemática sozinho e os restantes precisam de apoio/ajuda.

Quanto ao aluno que não precisa de apoio para fazer os TPC de matemática é o pai, quando termina a sua realização, que vê e os corrige.

Em relação aos alunos que precisam de apoio para fazer os TPC de matemática na maioria quem ajuda é a mãe. Os outros apoios são no ATL, o pai e a vizinha.

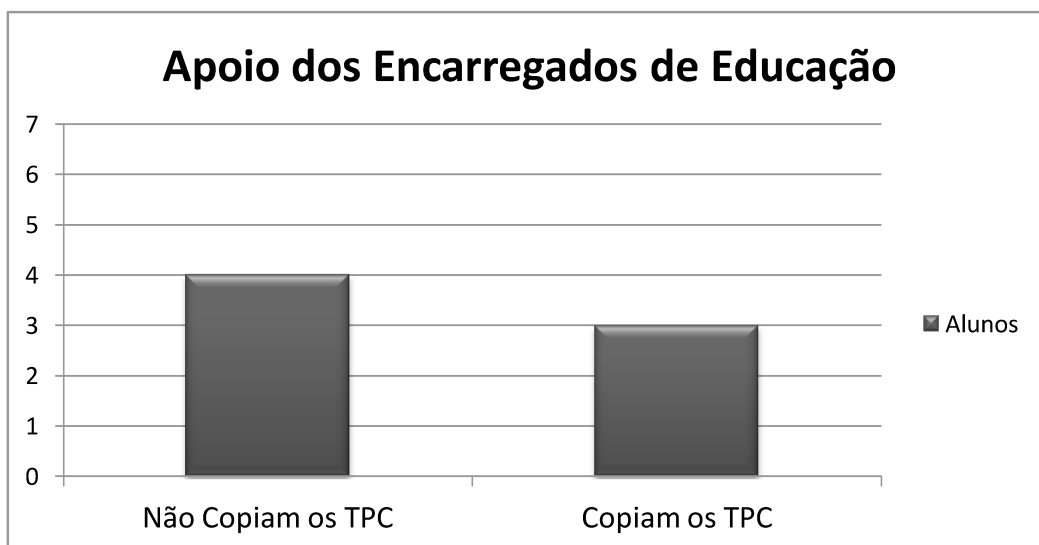
Segundo a análise das entrevistas (Apêndice 2), observou-se vários tipos de apoio, nomeadamente:

- Explica o que é para fazer, ajuda a compreender o que é pretendido e quando o aluno termina, corrige. Se estiver mal apaga e o aluno faz de novo. Como se pode comprovar pelos exemplos de alguns alunos: “(...) ela [mãe] ajuda-se. Quando está mal apaga (...)”; “Explica-me... e depois diz para fazer eu, quando acabo chamo-a [mãe] para ela ver (...) se está mal ela explica-me para eu perceber e fazer.”; “Explicam-me [professoras do ATL] as coisas... eu leio e depois tento fazer.”

Este tipo de ajuda está de acordo com a opinião de que Copper e Vanlentinie (2001) na medida em que o envolvimento parental no processo escolar, fornece o respeito e valoriza a educação, permitindo a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos.

- Lê o TPC, faz e o aluno copia, como se pode comprovar pelos exemplos dos alunos: “(...) ela [vizinha] diz e eu faço”; “Ela [mãe] escreve num papel e eu copio”; “(...) ela [mãe] faz-me.”; “Ajuda-me a fazer... faz por baixo e eu copio.” Estas afirmações dos alunos estão de acordo com a opinião de Copper (2001, p. 7) onde no seu quadro síntese: Os efeitos negativos e positivos dos TPC, colocou na coluna dos efeitos negativos que o apoio dos pais na realização dos TPC pode levar à promoção da batota e ou abuso da ajuda de terceiros, ou seja, pode levar os alunos a apresentar trabalhos copiados.

Para comprovar estes resultados, podemos observar o gráfico 4, que corresponde ao número de alunos que confirmou que quem faz os TPC são os Encarregados de educação (neste gráfico a amostra corresponde apenas aos alunos que responderam que não fazem sozinhos os TPC de matemática:



Gráficos 4- Alunos que copiam os TPC de matemática

Através deste gráfico podemos constatar que dos sete [7] alunos que responderam que fazem os TPC de matemática com apoio, três [3] não são eles que os tentam fazer,

ou seja, os encarregados de educação fazem e os alunos copiam por baixo e apenas quatro [4] fazem o trabalho de casa com ajuda, mas quem os apoia tem um reforço positivo, deixa o aluno pensar e chegar ao resultado sozinho, simplesmente explica-lhe o que não percebe.

➤ **Importância dos TPC de matemática**

Relativamente à opinião dos alunos sobre a importância da realização dos TPC de matemática, todos referem que são muito importantes, na medida em que “(...) são bons para aprender mais (...)” e ajudam-nos a “(...) perceber melhor os conteúdos.” (Apêndice 2).

Estas afirmações são reiteradas por Araújo (2009) referindo que os TPC têm como objetivo fundamental consolidar as aprendizagens que os alunos realizam na escola.

A par destas declarações feitas pelos alunos acerca da importância da realização dos TPC de matemática, estes deram alguns exemplos, nomeadamente, na ajuda que lhes proporcionaram na aprendizagem. Ajudaram-nos a superar dificuldades que tinham na realização de problemas e principalmente na memorização das tabuadas. Este tipo de tarefa de TPC, esta de acordo com a opinião de Cooper (2001), no que diz respeito ao quadro das particularidades dos TPC, onde um dos exemplos é a memorização ou exercícios de repetição, dando o exemplo das tabuadas, um exercício que pode revelar-se muito útil para a aprendizagem.

No entanto, relativamente a esta amostra significativa de oito [8] alunos, nem todos deram um exemplo desse sucesso, ou seja, três [3] alunos não sabiam dar um exemplo da importância dos TPC de matemática. Através desta análise, podemos constatar que estes três [3] alunos, que não souberam responder, são os mesmos que dizem que não são eles que fazem os TPC de matemática. Podemos então inferir que apesar de realizarem os TPC parece que não aprendem nada com eles, não conseguem dar exemplos do que aprenderam, ao contrário dos outros alunos que souberam identifica-los.

1.2. Análise dos registos escritos das observações efetuadas

Relativamente aos registos das observações realizadas, foi feita a construção de uma grelha (Apêndice 7) com os nomes dos 25 alunos da turma e registados três [3] TPC de matemática (quem fez ou não fez), ao longo de um mês. Paralelamente foi anotado as razões da não realização, tal como as ajudas que tiveram para fazer estas três tarefas de matemática.

Através desta grelha, constatou-se que era notória a realização dos TPC de matemática, por parte dos alunos, visto que, através dos registos efetuados, nos três [3] TPC de matemática, verificou-se que os alunos fazem os trabalhos de casa, quase sempre.

A partir desta grelha, foi retirada uma amostra significativa de oito [8] alunos, que passaram a ser os participantes deste estudo.

Quanto ao TPC de matemática, propriamente dito, o primeiro TPC teve como objetivo realizar uma ficha sobre a tabuada do 4. Neste TPC seis alunos [6] realizaram-no sem dificuldades, e dois [2] alunos trouxeram o trabalho incompleto e justificam que: “(...) foi porque fui ajudar o meu pai.”; “(...) esqueci-me de fazer essa.”

O segundo registo de TPC de matemática, um exercício de repetição/memorização das tabuadas do 2, 3 e 4 e o dobro, o triplo, e o quadruplo (uma vez cada). Podemos verificar através da tabela de registo (Apêndice 7), que todos os oito [8] alunos realizaram o TPC. No entanto, 3 alunos tiveram dificuldade na sua realização. Ou seja, trocaram as tabuadas com o dobro, o triplo e o quadruplo. Estes 3 alunos correspondem aqueles que fazem os TPC com apoio de alguém, por isso quando se lhes perguntou porque é que erraram disseram que “(...) a mãe disse como era” ; “ (...) disse para mim fazer assim.”; “ Ensinou-me assim (...)”.

Analisando as justificações dadas pelos alunos, podemos constatar que este é um dos efeitos negativos do envolvimento parental na realização dos TPC, tal como observamos no quadro nº2 de Cooper (2001, p. 7) na coluna dos efeitos negativos que

pode existir uma “Confusão de técnicas de instrução”, os pais que ajudam os filhos podem confundi-los em relação aos conteúdos.

O terceiro trabalho de casa foi uma ficha sobre os números até 400, que teve como objetivo a revisão dos números até 400. Dos 8 alunos ouviu apenas um [1] que não realizou o TPC de matemática, justificado: “(...) não apeteceu fazer”. Esta afirmação está de acordo com o que Cooper e Valentinie (2001) defendem, ou seja, os alunos como gastam demasiado tempo a realizar as tarefas, acabam por se aborrecer e perder o interesse.

Na realização deste TPC, dos sete [7] alunos que efetuaram, seis [6] tiveram dificuldade na sua realização, sobretudo na decomposição e escrita de números, e apenas 1 trouxe o trabalho incompleto, justificando: “Não tive ajuda, porque a mãe estava ocupada a fazer a limpeza de casa. Ninguém me ajudou (...) o mano estava a ajudar a mãe.” Este caso foi um dos exemplos dos efeitos negativos onde o papel dos pais pode levar à dependência e à desvalorização do autocontrolo e da autodisciplina. De facto, o autocontrolo e a autodisciplina são considerados feitos positivos segundo Cooper (2001, p. 7), quadro nº2.

Relativamente a outras observações efetuadas, pode-se afirmar que o modelo que a professora titular de turma seguiu, era o modelo semelhante ao de Cooper (2001) citado por Mourão (2004) no que se refere às três fases: a prescrição dos TPC, a realização do TPC no contexto casa-comunidade e a verificação do TPC, realizada em contexto escolar, tal como, o modelo de Kieth e colaboradores (1982) em que o envolvimento familiar é um fator muito importante, na medida em que, os Encarregados de Educação têm uma função essencial na ajuda dos educandos nos TPC de matemática.

Constatou-se, também, que neste estudo os TPC prescritos tiveram um objetivo prático, que segundo Copper (2001), reforçar a matéria lecionada, treinando as competências adquiridas em sala de aula. Foram realizadas tarefas a curto prazo, ou seja, para a aula seguinte, tiveram um carácter individual e foram apoiadas pelos encarregados de educação. No que diz respeito ao feedback, que a professora deu aos

alunos, sobre os TPC esta corrigi-os na íntegra, para todos no quadro e em seguida recolhia-os e corrigia-os um a um em casa.

1.3. Análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática, no 2º período.

Relativamente aos resultados da avaliação, dos alunos em matemática no 2º período e à nota final, podemos observar no seguinte os resultados de uma ficha intermédia e avaliação final neste período.

Nome do Aluno	Nota da ficha de avaliação Matemática	Nota final do Período Matemática
BI	Insuficiente – 30%	Insuficiente
BR	Insuficiente – 28,5%	Insuficiente
C	Fraco – 14%	Insuficiente
E	Fraco – 17,4%	Insuficiente
G	Muito Bom – 100%	Muito Bom
I	Fraco – 16%	Insuficiente
J. A.	Suficiente – 69,8%	Bom
S	Bom – 80%	Bom

Quadro 3 - Avaliação de uma ficha intermédia de matemática e notas finais do 2º Período

Através do quadro 3, podemos contar que na ficha de avaliação que três [3] alunos têm Fraco, dois [2] têm Insuficiente, um [1] tem Suficiente, um [1] Bom e outro Muito Bom.

Fazendo a triangulação destes resultados com os das entrevistas, verifica-se que os alunos que têm “Fraco”, são aqueles que fazem os TPC de matemática, mas não são eles que os realizam, ou seja, são os E.E. que os fazem e eles copiam. O que nos permite comprovar: que alunos que copiam os TPC de matemática têm insucesso na disciplina de matemática e que o envolvimento parental (E.E.) abusivo desvaloriza o papel da escola, tal como prejudica a autonomia, o autocontrolo e a autodisciplina nos alunos e a aprendizagens destes.

Os alunos que têm às notas de “Insuficiente”, “Suficiente” e “Bom”, são aqueles alunos que fazem os TPC de matemática, mas precisam de apoio/ajuda. O que significa que, neste caso, o envolvimento parental é positivo, visto que os E.E. auxiliam-nos mas tentam que o aluno faça sozinho e só depois o ajudam quando tem dificuldades.

Por outro lado, o aluno que corresponde à nota “Muito Bom” é aquele que faz os TPC de matemática sozinho e que mostra ser autónomo, responsável e atento nas aulas.

A par destes resultados, as notas finais do 2º período, no quadro nº3 estão de acordo com a informação prestada pela professora (Apêndice 3), ao afirmar que “(...) é quando eles fazem as fichas de avaliação é que se vê quem tem ajuda e quem não tem ajuda, quem copia ou não copia (os trabalhos feitos pelos E.E.). Nestas fichas são postos à prova e, claro, as notas refletem aquilo que fazem aqui na sala e em casa”.

Podemos assim inferir que é o que se passa com os alunos, pois aqueles que copiam têm negativa, os que têm apoio/ajuda conseguem de alguma formas trabalhar para conseguir ultrapassar as dificuldades e os que se esforçam, fazem os TPC sozinhos e trabalham têm excelentes notas. O que nos permite concluir, ainda, que não é pelo facto de os alunos trazerem os trabalhos de casa sempre feitos os saibam ou os compreendem.

Considerações Finais

Este estudo inserido no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como objetivos: compreender se a realização dos trabalhos de casa, de matemática contribuíram para uma melhor aprendizagem dos alunos nesta área e identificar se a metodologia utilizada na prescrição e correção do TPC de matemática influenciou a aprendizagem dos alunos. Tendo como base estes objetivos, ao longo do estudo procurou-se dar resposta às seguintes questões: Será que os alunos que realizam os TPC de matemática aprendem melhor os conceitos matemáticos? Como são realizados os TPC de matemática com ajuda e que tipo de ajuda é dada? Qual a opinião da professora acerca desta temática? Que modelo utiliza a professora no processo para prescrever os TPC de matemática?

De forma a dar resposta às questões acima mencionadas, foram realizadas e analisadas, recorrendo à análise de conteúdo de nove [9] entrevistas semiestruturadas, uma à professora titular de uma turma de 2º ano de escolaridade e a oito [8] alunos. Foram, ainda, elaborados e analisados registos escritos das observações efetuadas e feita análise das grelhas da avaliação de matemática do 2º período, destes alunos.

O tema da investigação baseou-se no interesse em perceber se os TPC no geral ajudavam os alunos na aprendizagem dos conteúdos, no entanto, o gosto pela disciplina de matemática e o facto de ser uma área onde existe grande insucesso, fez com que esta investigação se debruçasse na área da matemática.

Tendo em conta tudo o que foi descrito na análise e interpretação de dados, articulando com a literatura consultada, foi possível responder a cada uma das questões orientadas do presente estudo e retirar as conclusões seguintes:

Será que os alunos que realizam os TPC de matemática aprendem melhor os conceitos matemáticos?

De maneira a poder dar resposta a esta questão, a análise à entrevista à professora titular permitiu-nos concluir que esta dá muita importância aos TPC na medida em que considera que ajudam os alunos a organizarem-se em termos de tempo, tal como (Ginott, 1993) afirma que o aluno pode ter liberdade para decidir o tempo que considera necessário e a duração do seu trabalho. Por outro lado, a professora também referiu que os ajuda “(...) a ser responsáveis.”, tal como Cooper e Vanlentine (2001) afirmam que os TPC estimulam o trabalho autónomo e a responsabilização individual.

Quando ao registo da realização dos TPC de matemática, a professora opta por não o fazer, afirmando que “(...) ao longo da correção do TPC de matemática, em sala de aula (...)” percebe quem os realiza ou não, quem fez com ajuda, de forma positiva, e quem os copiou, tal como quando os recolhe e leva para corrigir em casa. Podemos então afirmar que a professora através da observação direta e do conhecimento que tem da turma, consegue averiguar quem faz os TPC, como foram feitos e se os alunos compreenderam os conceitos.

Por fim, esta também refere que as fichas de avaliação são uma forma de por os alunos “ (...) à prova (...)”, visto que “(...) as notas refletem aquilo que fazem aqui na sala e em casa.”, ou seja, através da análise dos resultados da avaliação dos alunos em matemática, podemos verificar que os alunos que têm “Fraco”, são aqueles que trazem os TPC feitos mas não são eles que os fazem, copiam pelos E.E. por isso são alunos com grande insucesso na disciplina de matemática. Ao contrário dos alunos que têm no tas “Insuficiente”, “Suficiente” e “Bom” são alunos que precisam de ajuda nos TPC de matemática, onde, neste caso, o envolvimento parental é positivo, mas esforça-se para obter melhores resultados face às dificuldades que têm.

Através da análise das entrevistas aos alunos podemos concluir que, relativamente à sua opinião acerca da importância dos TPC de matemática, estes afirmam que “ (...) são bons para aprender mais (...) ” e ajudam-nos a “(...)perceber melhor os

conteúdos.”, dando alguns exemplos dessa ajuda, na realização de problemas e na memorização das tabuadas. Opinião corroborada por Cooper (2001, p. 4) no que diz respeito ao quadro das particularidades dos TPC, onde um dos exemplos é a memorização ou exercícios de repetição. Contudo, nem todos os alunos conseguiram dar um exemplo de como os TPC de matemática os podem ajudar, visto que, estes alunos são aqueles que dizem que copiam os TPC pelos E.E., por isso podemos inferir que mesmo fazendo os TPC de matemática não aprendem os conceitos, ao contrário dos outros alunos.

**Como são realizados os TPC de matemática com ajuda e que tipo de ajuda é dado?
Qual a opinião da professora acerca desta temática?**

No que diz respeito à opinião da professora, relativamente aos Encarregados de Educação na ajuda aos alunos em realizar os TPC de matemática, esta afirma que, na turma, existem pais que gostam, preocupam-se e aderem, ajudando os alunos de uma forma positiva. Esta afirmação está de acordo com Cooper (2001, p. 7), tal como referido no quadro nº2 onde podemos encontrar na coluna dos efeitos positivos dos TPC que os pais dos alunos, quando os professores prescrevem os trabalhos de casa, estes podem, sem que os alunos se apercebam, promover o envolvimento parental. Mas, por outro lado, também tem pais que “(...) ajudam mas não ajudam.”, ou seja, os alunos limitam-se a copiar aquilo que os pais lhes fazem. Esta situação é referida por Cooper (2001, p. 7) na coluna dos efeitos negativos, referindo que a “batota” é um dos pontos, onde o envolvimento parental, por vezes ultrapassa uma simples tutoria, onde por vezes é notório que alguns alunos que realizam os TPC não são eles que os fazem.

Relativamente à entrevista semiestruturada aos oito [8] alunos podemos constatar que quanto à autonomia deles na realização dos TPC apenas um [1] aluno é que realizava sozinho os TPC de matemática, os restantes faziam-nos com ajuda/apoio. No entanto, este apoio por vezes não era o mais indicado, pois, destes alunos, três [3] eram os E. E. que os faziam e eles copiavam, os restantes (quatro alunos) o apoio era mais no sentido de auxílio nas tarefas com mais dificuldades.

Em relação aos registos das observações, foi elaborada uma grelha com o nome dos 25 alunos da turma e assinaladas notas sobre a realização de três TPC de matemática diferente durante um mês. Através da análise deste registo concluímos que todos faziam os TPC de matemática e que da amostra considerada (oito alunos) houve dificuldades na realização de alguns exercícios e que por vezes o envolvimento parental levou a enganos, ou seja, os pais por vezes podem confundir os alunos se as técnicas e estratégias instrutivas que utilizam diferem das que são utilizadas pelo professor. (Copper, 2001, p. 7)

Que modelo utiliza a professora no processo para prescrever os TPC de matemática?

Para obter a resposta a esta questão foi analisada a entrevista s à professora titular. Em relação à prescrição dos TPC de matemática, esta afirma que opta “(...) por levarem sempre (diariamente)”, tal como Cooper (2001, p. 4) refere no quadro das Particularidades do TPC, na coluna: Prazos de Realização, divide os TPC em curto e longo prazo, onde afirma que a maioria dos TPC são prescritos de uma aula para a outra. A professora também refere que solicita os TPC “ em pequenas doses”, pois devem ser prescritos de forma moderada (Gill, 2004), sobre a realização do registo, de quem fez ou não o TPC e quanto ao feedback, esta afirma que faz a correção no quadro para todos, recolhe e corrige em casa “(...) novamente um a um”, se for necessário um feedback mais específico chama o aluno em causa e fala com ele individualmente. Estas afirmações são corroboradas por Cooper (2001) que afirma que os professores podem corrigir o TPC de uma forma integral na aula subsequente e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos alertando para a correção e assinalando os erros cometidos.

Relativamente a outras observações efetuadas, pela investigadora, pode-se afirmar que o modelo que a professora titular utilizou um modelo semelhante ao de Cooper (2001) citado por Mourão (2004) no que se refere às três fases: a prescrição dos TPC, a realização do TPC no contexto casa-comunidade e a verificação do TPC, realizada em contexto escolar, cruzando o modelo de Kieth e colaboradores (1982) em que o

envolvimento familiar é um fator muito importante, pois os Encarregados de Educação têm um função essencial na ajuda dos educandos nos TPC de matemática.

Também se verificou que os TPC eram prescritos todos os dias optando, na área da matemática, por entregar fichas, realizar exercícios do manual e/ou exercícios com situações problemáticas. Quando à correção dos TPC de matemática fazia para todos, mas depois levava-os para casa e corrigia-os um a um, tal como Cooper (2001) defende que os professores podem corrigir o TPC de uma forma integral na aula subsequente e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos alertando para a correção e assinalando os erros cometidos.

Em suma, podemos concluir que conseguimos dar resposta às questões iniciais com base nos objetivos definidos anteriormente, pois quem realiza os TPC de matemática consegue compreender melhor os conteúdos, visto a prática ser uma das particularidades que o TPC de matemática privilegia na aprendizagem dos alunos.

Hoje em dia a matemática é uma disciplina com muito insucesso e a realização dos TPC é uma das estratégias eficaz para conseguir um melhor aproveitamento. No entanto, nem todos os alunos agarram esta “oportunidade” e deixam-se levar pelo caminho mais fácil, ou seja, copiam os TPC ou não os fazem, o que contribui para que as aprendizagens não sejam adquiridas e os resultados não sejam os melhores. Contudo, os alunos não são de todo responsáveis por estes resultados, os Encarregados de Educação também têm responsabilidade no desenvolvimento das competências das crianças ao manterem uma atitude de desinteresse em relação ao papel da escola, situação que se vai repercutir nas aprendizagens dos alunos ao longo da vida.

Finalmente, considera-se que a realização deste estudo foi uma experiência muito enriquecedora, na mediada em que permitiu novas aprendizagens, quer pela pesquisa bibliográfica efetuada, quer pela interação com os alunos e futuramente enquanto profissional de educação será muito útil ter observado e refletido sobre todo o processo de implementação do TPC.

Limitações do Estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente na amostra, dado que o número de participantes do estudo era reduzido, oito [8] alunos, pois os resultados obtidos não são generalizáveis. Como proposta para futuras investigações a solução era analisar a turma por inteiro, vinte e cinco [25] alunos, obtendo com essa amostra um resultado mais próximo da realidade.

Outra limitação foi o tempo de observação e registo das mesmas, ou seja, foram realizados registos durante um mês e sobre três [3] TPC de matemática diferentes, teria sido mais relevante e proveitoso para o estudo, uma análise de um número superior de TPC, num período de tempo mais alargado, o que nos permitiria observar as diferenças entre os alunos que fazem os TPC com ajuda e os que fazem sozinhos e compreender se os TPC de matemática ajudam/influenciam na aprendizagem dos alunos, nesta área.

Bibliografia

- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Amadora: Primebooks.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. (Vol. 2). England: Open University Press.
- Biklen, S. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Quantitativa em Educação - Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caraça, J. A. (1970). *Os Conceito Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Sá da Costa.
- Copper & Vanlentinie. (2001). *Using research to answers practical questions about homework*. (3 ed., Vol. 36). Educational Psychologist.
- Copper. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2 ed.). CA: Sage Publications.
- Copper, H., Jackson, K., & Lindsay, B. N. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations os elementary scholl students. *The Journal Experimental Education* , 2, 181-190.
- Coulter, F. (1979). Homework: A negleted area of research. *Britch Educational Reserarch Journal* , 5, 21-33.
- Coutinho, J. C. (2002). O estudo de caso na investigação em Tcnologia Educativa em Portugal. 1, pp. 221-244.
- Damião, H., Festas, I., & al, e. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Misnistério da Educação e Ciência.
- Educação, M. d.-D. *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa.
- Fernades, D. (1991). *Noesis*. Obtido em 18 de março de 2015, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gill, B. P. (2004). *Academic Awards - Departement*. Obtido em 22 de abril de 2015, de Departament of History: <http://www.history.cmu.edu/docs/schlossman/Villain-or-Savior.pdf>
- Ginott, H. (1993). *O Professor e a Criança*. Rio de Janeiro: Bloch Editores: S.A.
- Gomez R. Gregório, J. F. (1996). *Metodologia de la Inbvestigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Guba, E., & Linccoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA: SAGE Publication.
- Hydt, R. C. (1997). *Avaliação do processop ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atica.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homewok an high school grades: Aarge sample path analysis. *Journal Educational Psychology* , 248-253.
- L. Benbasat, D. K. (1987). *The case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly.
- Meirieu, P. (1995). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Studies Applications In Edcation: Revised an Exded frem Case Study Reseach in Eduaction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mourão, R. M. (2009). *Etapas Processuais do TPC e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia - Univercidade do Minho, Portugal.
- Mourão, R. M. (2004). *TPC'S Quês e Porquês: Uma rota de leitura do TPC, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Minho - Portugal: Universidade do Minho.
- Paschal, R. W. (1984). The effect os homewok om learning: quantitative synthesis. *Journal Oh Education Reserarch* , 97-104.

Pedro. (2008). Trabalho de casa autoeficácia e rendimento em matemática . trabalho de casa.). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP)* , 12, pp. 23- 35.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido o trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pires, S. (2012). *Os Trabalhos de casa no 1º ciclo do ensino básico - A visão das crianças e dos pais*. Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco , Castelo Branco.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema* , 25, 105-132.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a Nossa Prática - Refletir a investigação sobre a prática. *GTI (org)* , 5-28.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Lisboa.

Quivy, R. &. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R. Wiesenhal, B. S. (1997). Relating school policies staff attitudes to the homework behaviours of teachers: An empirical study. *Journal Of Education Administration* , 4, 348-370.

Silva, R. (2009). *Etapas processuais dos Trabalhos de casa e efeitos autorreguladores na aprendizagem do inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do ensino Básico*. Tese de doutoramento em educação. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.

Silva, R. M. (2004). *TPC's Quê e Porquê - Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Trautwein, U. K. (2002). *Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th- Grade Mathematics*. (Vol. 1). Contemporary Education Psychology.

Trautwein, U., & Koller, O. S. (2002). *Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th- Grade Mathematics*. Contemporary

Educational Psychology. Obtido em 27 de 2015 de março, de ScienceDirect:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X01910847>

Villas-Boas, A. (1998). *The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg*. (74 ed.). Childhood Education.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª edição ed.). Thousand Oaks: Ca: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2004). *Case Study Methods. In the 3 edition of Complementary Methods for Research in Education* (3ª EDICAÇÃO ed.). (COSMOS, Ed.) America Educacional Research Association.

Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista semiestruturada da professora titular de turma

Guião de entrevista semiestruturada dirigida à professora titular de turma

Tema: Os TPC na área da matemática

Objetivos:

- Conhecer a opinião da professora acerca dos TPC de matemática;
- Perceber que processos ou formas utiliza na prescrição dos TPC de matemática;
- Identificar os processos de correção dos TPC de matemática;
- Conhecer a opinião da professora acerca da preparação dos alunos na realização dos TPC de matemática de forma autonomia;
- Conhecer a opinião da professora acerca do papel dos Encarregados de Educação na realização dos TPC de matemática;

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado		Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação; Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; Desenvolver um clima de confiança e empatia: Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas;

			Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista e avaliar o seu conteúdo.
Bloco II Importância dos TPC	Conhecer a opinião da professora sobre a realização dos TPC.	- Opinião acerca dos TPC;	1- Na sua prática letiva qual a sua opinião sobre os TPC?
Bloco III Prescrição dos TPC em matemática	Perceber se a professora costuma prescrever TPC de matemática.	- Prescrição dos TPC	2- Ao longo da sua prática costuma mandar TPC matemática para os alunos? 3- Como costuma fazê-lo? 4- Em matemática existe algum tipo de TPC que privilegia?
Bloco IV Registo da frequência dos TPC de matemática	Perceber como é que a professora regista quem fez ou não fez os TPC de matemática	- Registo de realização ou não dos TPC de matemática	5- Considera importante registar quem faz ou não os TPC de matemática? 6- Como é elaborado esse registo?
Bloco V Consequências da não realização dos TPC de matemática	Identificar possíveis consequências da não realização dos TPC	- Consequências da não realização	7- O que acontece aos alunos que não realizam os TPC de matemática? 8- Quais as consequências?
Bloco VI Correção dos TPC de matemática e feedback dado aos alunos	Identificar processos de correção dos TPC de matemática; Identificar o tipo de feedback na correção dos TPC de matemática	- Correção dos TPC de matemática; - Feedback dado aos alunos	9- Na sua prática letiva, que processos ou formas utiliza na correção dos TPC de matemática? 10- Se for necessário utilizar um feedback mais específico como costuma fazê-lo?

<p>Bloco VII</p> <p>Perceção da professora sobre a turma relativamente à realização dos TPC de matemática</p>	<p>Conhecer a opinião da professora acerca da preparação dos alunos para a realização dos TPC de matemática sozinhos;</p> <p>Conhecer a opinião da professora acerca do papel dos Encarregados de educação na ajuda na realização dos TPC de matemática</p>	<p>- Autonomia dos alunos na realização dos TPC de matemática;</p> <p>- Papel dos Encarregados de Educação.</p>	<p>11- Na sua opinião considera que estes alunos estão preparados para realizar s TPC de matemática de forma autonomia?</p> <p>12 - Na sua opinião qual é o papel dos Encarregados de Educação desta turma neste tipo de tarefa?</p> <p>13- É importante a ajuda deles?</p>
<p>Bloco VIII</p> <p>Considerações Finais</p>			<p>14- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que seja relevante para o tema?</p>

Apêndice II – Guião da entrevista semiestruturada aos alunos

Guião de entrevista semiestruturada dirigida aos alunos

Tema: Os TPC na área da matemática

Objetivos:

- Conhecer a opinião dos alunos acerca da prescrição e elaboração dos TPC de matemática;
- Perceber se os alunos fazem os TPC de matemática;
- Identificar o processo de realização dos TPC de matemática;
- Compreender se os TPC de matemática ajudam na aprendizagem dos alunos.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado		Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação; Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; Desenvolver um clima de confiança e empatia: Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.
Bloco II	Perceber se os alunos realizam	- TPC de matemática	1- Gostas de fazer os TPC?

Realização dos TPC de matemática	os TPC de matemática		<p>2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?</p> <p>3 – Não, porquê?</p>
<p>Bloco III</p> <p>Espaço onde realiza os TPC de matemática</p>	Perceber onde faz os TPC de matemática.	- Espaço onde realiza os TPC de matemática.	4- Onde costumas fazer os TPC de matemática?
<p>Bloco IV</p> <p>Autonomia e/ou apoio nos TPC de matemática</p>	Identificar os processos de realização dos TPC	- Como realiza os TPC de matemática	<p>5- Fazes os TPC de matemática sozinho? Sim ou não?</p> <p>6- Se sim, tens alguém que os corrija? Quem? Como corrige?</p> <p>7 – Se não, com quem fazes?</p> <p>8- Como é essa ajuda?</p>
<p>Bloco V</p> <p>Importância dos TPC de matemática</p>	Compreender se os TPC de matemática ajudam na aprendizagem dos alunos.	- Opinião acerca dos TPC;	<p>9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?</p> <p>10- Achas que os TPC de matemática de ajudam a perceber melhor a matéria lecionada? És capaz de dar um exemplo?</p>

Apêndice III – Protocolo da entrevista semiestruturada à professora titular de turma

Protocolo da entrevista semiestruturada à professora titular de turma

1- Na sua prática letiva qual a sua opinião sobre os trabalhos de casa?

“Eu acho que é importantes os trabalhos de casa, pois vejo na sua execução várias vantagens. Primeira... ajuda os alunos a organizarem-se em termos de tempo, aterem todos os dias uma obrigação quando chegam a casa.

Agora é importante agente perceber que o trabalho de casa para além desse contributo que pode dar, também consegue integrar os conhecimentos novos no conhecimento dos pais. Portanto, permite aos pais acompanharem de alguma maneira os conteúdos que vão sendo lecionados. Isto para os pais que manifestam alguma preocupação com o percurso dos filhos. Agora há aqueles pais que ou por não terem conhecimento, ou por as suas vidas não lhes permitirem esse acompanhamento, distanciam-se. Mas nessa altura se houver uma responsabilização dos alunos conseguem colmatar essa falta de ajuda, apoio em casa e realizam os TPC e trazem as dúvidas que tiverem.”

2- Ao longo da sua prática costuma mandar TPC de matemática para os alunos?

“Costumo sim.”

3- Como costuma fazê-lo?

“Em pequenas doses... Quando a escola terminava mais cedo e eles saíam às 15:30h ou às 16:00h, ainda tinham uma tarde mais ou menos longa pela frente... os trabalhos de casa tinham uma dimensão mais constante e mais aprofundada. Hoje em dia com as AEC’S os miúdos já chegam muito tarde a casa e depois já é com algum esforço que conseguem fazer os trabalhos. Eu opto por levarem sempre...agora reduzo é os trabalhos que levam, mas que pelo menos de alguma maneira sintetize ou consolide ou até para nos vermos que dúvidas suscitam certo tipo de conteúdos e exercícios.”

4- Em matemática existe algum tipo de TPC que privilegia?

“Tenho como base os exercícios do manual de matemática, o manual de exercícios, fichas que eu entrego e sobretudo exercícios com problemas, porque têm muita dificuldade em interpretar.”

5- Considera importante registar quem faz ou não os TPC de matemática?

6- Como é elaborado esse registo?

“O registo do trabalho de casa, quem faz é mais importante para eles do que propriamente para mim. Porque quando eu recolho as fichas e por aquilo que me é dado a observar quando vamos corrigindo, eu consigo perceber quem faz e quem não faz. Mas para eles por uma questão de responsabilização é importante haver um alerta o fazer ou não fazer, ou eles também quando não fazem justificam e apresentam as suas razões.”

7- O que acontece aos alunos que não realizam os TPC de matemática?

8- Quais as consequências?

“Consequência a outro nível além do registo não tenho por norma estabelecer.”

9- Na sua prática letiva, que processos ou formas utiliza na correção dos TPC de matemática?

10- Se for necessário utilizar algum feedback específico como costuma fazê-lo?

“Desde a correção no quadro, à correção individual com determinados tipos de trabalhos, em que existem várias opções de resposta, opto por corrigir sempre para todos... depois mesmo corrigindo do TPC de matemática no quadro gosto sempre de corrigir individualmente porque ainda há falhas. Para nós parece que tudo está a ser corrigido e percebido, mas pode não estar a ser corretamente passado, ou seja, corrijo no quadro para todos, recolho e corrijo em casa novamente um a um.

Quando estou a corrigir um determinado trabalho de casa e vejo que o aluno não entendeu ou tem muitas dificuldades em certo tipo de exercício chamo à parte e falamos dos dois, tentando perceber a sua dificuldade.”

11- Na sua opinião considera que estes alunos estão preparados para realizar os TPC de matemática de forma autónoma?

“Quem assimilou os conteúdos consegue fazer e quem tem concentração, porque aqui nesta turma a grande dificuldade é a concentração. Eles têm défice de concentração muito generalizado e então não é à primeira, nem à segunda que vai, tem de ser várias vezes... com abordagem diferentes, mas implicando o mesmo conteúdo.

Eu acho que aquele aluno que é bom faz os trabalhos de matemática autonomamente e percebe o que está fazendo. Aquele aluno que tem mais dificuldade por vezes faz as coisas mais simples e aquelas que é preciso pensar mais um bocadinho é com ajuda, ou não, que faz.”

12- Na sua opinião qual o papel dos encarregados de Educação desta turma neste tipo de tarefas?

13- É importante a sua ajuda?

“Em relação aos pais existe aqui duas posições diferentes. Há os pais que gostam e quando eu não mando sentem que falta qualquer coisa insistem que é bom eles levarem porque precisam, pois assim eles sabem o que estão a dar... e há aqueles que se calhar fazem algum esforço em acompanhar os filhos... ou por suas vidas profissionais não lhes darem tempo...

Tenho pais aqui nesta turma que não se importam nada... uns por não saberem porque há pais que não sabem ler, esse s não se podem contar com eles daí que depois tente corrigir as coisas sempre no geral... depois acho que a maior parte dos pais até adere aos TPC.

Agora há outros que ajudam, mas não ajudam, são capazes para despachar fazer e eles copiarem, mas eles como ainda estão naquela fase de dizerem sem grande censura aquilo que se passa, acabam por dizer quando se está a corrigir e acaba-se por perceber que aquilo não foi nada trabalhado, mas foi copiado. Às vezes até se nota ainda a letra de alguém diferente da deles. Mas eu sei logo quem sabe o que está a fazer e está a perceber e de quem não está. Por exemplo a C trás muitas vezes os trabalhos feitos, mas eu sei perfeitamente que não é ela, tal como a I que é a mãe que faz e ela copia. E não é propriamente isto que eu pretendo com os trabalhos.

Eu digo-lhes sempre que não precisam de trazer os trabalhos certos, precisam é de pelo menos os 10/15 minutos possam estar a fazer aquela ficha... estar a tentar pensar um pouco....Depois corrigir, corrige-se aqui. Eles querem é fazer depressa para os trazerem feitos. Mas também há pais que não vão nisso... pois também depende da educação e do nível de formação.

Mas se a ajuda é importante depende de cada aluno. Por exemplo à aquele aluno se tiver apoio, se tiver alguém ao lado, pelo menos presente, faz o trabalho e há aqueles que gostam de fazer sozinhos e a esses acho que não se deve forçar nem impor essa ajuda. ”

14- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que seja relevante para o tema?

“Os programas hoje em dia são muito exigentes para estes miúdos, a carga letiva é muita... são muitas horas... e agente também tem que pensar que eles são crianças e também têm que brincar e depois chegam a casa muito tarde, principalmente no inverno...acabam por chegar a casa de noite, depois acaba por sobrar muito pouco tempo, compreende-se isso.

Por isso tenta-se equilibrar... mas é bom eles terem uma responsabilidade todos os dias.... Terem uma coisa para fazer, principalmente na área da matemática. Por isso acho que é importante levarem trabalhos de matemática já que o programa é muito extenso e exigente para estas idades.

Mas é quando eles fazem as fichas de avaliação é que se vê quem tem ajuda e quem não tem ajuda, quem copia ou não copia. Nestas fichas são postos à prova e, claro, as notas refletem aquilo que fazem aqui na sala e em casa”

Apêndice IV – Protocolo da entrevista semiestruturada aos alunos

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – I (G)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Sim.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Sim.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Na sala, em casa.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinho? Sim ou não?

“Sim.”

6- Se sim, tens alguém que te corrija? Quem? Como corrige?

“Sim, o meu pai. Vê se está bem e se estiver mal apaga e eu faço outra vez.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“Acho que sim. Ajudam mais a fazer matemática.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Sim, as tabuadas e as tábuas. Era para fazer as tábuas e as tabuadas no caderno, ajudou-me a fazer e a perceber melhor.”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – II (S)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Gosto.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não, porquê?

Porque às vezes vou brincar e esqueço-me de fazer.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“No ATL e em casa.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinho? Sim ou não?

“Não.”

7- Senão, com quem fazes?

“Com o meu pai em casa e no ATL com a ajuda das professoras.”

8- Como é que é essa ajuda?

“No ATL, explicam-me as coisas e depois eu leio.... E depois faço a conta e depois faço os dados, indicação e resolução e depois faço a conta certa e depois dá a resposta. Quando está mal elas apagam e dizem: «Está mal, Samuel tens que fazer outra vez» e eu faço.”

“ Com o pai ele ajuda-me... lê primeiro e depois para mim ler e depois faço dados, indicação e resolução e depois faço a conta toda e dou a resposta. Quando está mal manda-me apagar e faço de novo.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“Para mim são... porque gosto de fazer matemática, sou bom a matemática e ... eles são muito importantes.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Sim, foi um problema... o meu pai leu eu li mais vezes, fiz a conta com os dados, a indicação e a resolução, fiz a conta toda junta.... e depois fiz a resposta. Tinha dificuldades em problemas e o trabalho de casa ajudou-me.”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – III (E)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Sim.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não, porquê?

“Porque eu atraso muito... tenho muitas dúvidas.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Na casa da minha vizinha.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7-Senão, com quem fazes?

“Com a minha vizinha.”

8-Como é que é essa ajuda?

“Explicando... ela diz e eu faço”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“São, porque têm atividades que agente pode gostar e agente saber. Ajuda a perceber a matéria, porque ensina agente a fazer coisas.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Não sei...”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – IV (I)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Sim.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Sim.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Na minha casa.”

3- Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7-Se não, com quem fazes?

“Com a mãe.”

8-Como é que é essa ajuda?

“Ela escreve num papel e eu copio”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“Sim, porque ajudam a perceber a matéria.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Eu levei para trabalho de casa as tabuadas do 2,3,4,5,6 e 10 e já sei as tabuadas todas.”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – V (BI)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Sim.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não fazes porquê?

“É quando estou doente e é quando a mãe tem uma reunião e o pai está a trabalhar. Não faço porque depois a avó não sabe, mas quando à ATL faço.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Em casa e no ATL.”

5-Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7-Se não, com quem fazes?

“No ATL com a professora e em casa com a mãe.”

8-Como é que é essa ajuda?

“No ATL ela vai-me dizendo uma conta, eu depois penso digo em alto e depois passo para o livro e depois ela corrige e quando acabar de corrigir passo para a outra página.”

“Com a mãe, faço no quarto com ela... ela ajuda-me. Quando está mal apaga e corrige.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“São porque me ensinam a fazer contas e ajudam-me a perceber que é importante.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Hum... não sei bem...”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – VI (BR)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Mais ou menos.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não fazes porquê?

“Porque não me apetece fazer.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Eu... faço em casa, na sala ou na cozinha.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7-Se não, com quem fazes?

“Com a minha mãe.”

8-Como é que é essa ajuda?

“Quando tenho dúvidas faz a conta eu penso... se tiver mal ela corrige se não conseguir fazer ela faz-me.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“São para aprender.”

10- Achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Os TPC das tabuadas... Tínhamos que fazer 3 vezes as tabuadas.. ensinou-me as contas... agora também já sei todas as tabuadas.”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – VII (J.A.)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Sim.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não fazes porquê?

“Porque me esqueço”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Em casa... no meu quarto.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7-Se não, com quem fazes?

“Com a mãe.”

8-Como é essa ajuda?

“Explica-me... e depois diz para eu fazer enquanto ela está a fazer outra coisa. Depois eu chamo-a para ela vir ver. Quando esta mal explica-me para eu perceber e fazer.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“São importantes para aprender.”

10- Se achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“As contas de vezes. Fizemos as tabuadas e o dobro, o triplo e assim.... Foi através deste trabalho de casa que eu aprendi melhor as tabuadas.”

Protocolo da entrevista semiestruturada ao aluno – VIII (C.)

1- Gostas de fazer os TPC?

“Às vezes.”

2- Costumas fazer sempre os TPC de matemática? Sim ou não?

“Às vezes.”

3- Não fazes porquê?

“Porque não quero fazer e a minha mãe tem que ir trabalhar.”

4- Onde costumavas fazer os TPC?

“Em casa.”

5- Fazes os TPC de matemática sozinha? Sim ou não?

“Não.”

7- Se não, com quem fazes?

“Com a mãe.”

8-Como é essa ajuda?

“Ajuda-me a fazer... faz por baixo e eu copio.”

9- Achas que os trabalhos de casa de matemática são importantes? Porquê?

“Sim, para aprender muito.”

10- Se achas que te ajudam a perceber melhor a matéria lecionada. És capaz de dar um exemplo?

“Não sei...”

Apêndice V – Análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma

Categoria 1- Importância da realização dos TPC.

Subcategorias	Unidades de Registo
1.1. Opinião sobre a realização	“ Eu acho que é importante os trabalhos de casa”;
1.2. Vantagens e Contributos	<p>“(…) ajuda os alunos a organizarem-se em termos de tempo (…);</p> <p>“(…) têm todos os dias uma obrigação quando chegam a casa.”;</p> <p>“(…) permite aos pais acompanharem de alguma maneira os conteúdos que vão sendo lecionados”;</p> <p>“(…) é bom terem uma responsabilidade todos os dias.”</p> <p>“(…) de alguma maneira sintetiza ou consolida os conhecimentos (…);</p> <p>“(…) ou até para nós vermos que dúvidas suscitam (…);</p> <p>“(…) quando eles [alunos] fazem as fichas de avaliação é que se vê quem tem ajuda ou não tem quem copia ou não copia”;</p> <p>“(…) as notas refletem aquilo que fazem aqui na sala e em casa.”</p>

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Categoria 2 – Prescrição dos TPC de matemática.

Subcategorias	Unidades de Registo
2.1. Solicitação dos TPC	“Costumo sim.”;
2.2. Como Solicita	“Em pequenas doses.”; “Eu opto por levarem sempre (diariamente).”; “(...) reduzo é os trabalhos que levam (...)”;
2.3. Tipos de TPC de matemática	“(...) exercícios do manual de matemática (...)”; “(...) o manual de exercícios (...)”; “(...) fichas que eu entrego (...)”; “(...) e sobretudo exercícios com problemas (...)”;

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Categoria 3 – Registo da realização dos TPC de matemática

Subcategorias	Unidades de Registo
3.1. Importância do registo	“(…) é importante para eles (…); “(…) uma questão de responsabilização (…);
3.2. Observação direta	“(…) quando eu recolho as fichas (…) “(…) e por aquilo que me é dado a observar (…); “(…) quando vamos corrigir (…);

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Categoria 4 – Consequências da não realização dos TPC de matemática.

Subcategoria	Unidades de Registo
4.1. Consequências	“(…) não tenho por norma estabelecer.”

Fonte: Entrevista à professora titular de turma

Categoria 5 – Correção dos TPC de matemática e feedback.

Subcategoria	Unidades de Registo
5.1. Formas e processos de correção dos TPC	“(…) a correção no quadro”; “(…) opto por corrigir sempre para todos”; “(…) recolho e corrijo em casa novamente um a um.”;
5.2. Feedback mais específico	“(…) chamo à parte e falamos os dois”; “(…) corrigir no quadro para todos”; “(…) gosto sempre de corrigir individualmente porque há falhas.”

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Categoria 6 – Percepção da professora sobre a turma na realização dos TPC de matemática

Subcategoria	Unidades de Registo
6.1. Autonomia/Facilidade nos TPC de matemática	<p>“ Quem consolidou os conteúdos consegue fazer (...);</p> <p>“(…) e quem tem concentração”;</p> <p>“(…) o aluno que é bom faz os trabalhos de matemática autonomamente (...);”</p> <p>“(…) há aqueles que gostam de fazer sozinhos (...);”</p> <p>“Aquele aluno que tem mais dificuldade por vezes faz as coisas mais simples (...);”</p>
6.2. Dificuldades da turma nos TPC de matemática	<p>“(…) nesta turma a grande dificuldade é a concentração.”;</p> <p>“(…) têm um défice de concentração muito generalizado (...);”</p> <p>“(…) o aluno não entendeu(...);”</p> <p>“(…)e aquelas que é preciso pensar mais um bocadinho é com ajuda, ou não faz.”</p>

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Categoria 7 – Papel dos Encarregados de Educação na realização do TPC

Subcategorias	Unidades de Registo
7.1. Atitudes	<p>“(…) não se importam nada.”;</p> <p>“(…) a maior parte dos pais até adere.”;</p> <p>“(…) pais que gostam”;</p> <p>“(…) quando não mando sentem falta”;</p> <p>“(…) insistem que é bom levarem (…)”;</p> <p>“(…) fazem um esforço para acompanhar os filhos.”;</p> <p>“(…) manifestam preocupação com o percurso dos filhos.”;</p> <p>“(…) há pais que por não ter conhecimentos distanciam-se (…)”;</p> <p>“(…) por as suas vidas não lhes permitirem esse acompanhamento distanciam-se.”;</p>
7.2. Tipo de ajuda	<p>“(…) são capazes para despachar fazer e eles [alunos] copiam (…)”;</p> <p>“(…) é a mãe que faz e ela copia.”;</p> <p>“(…) há outros que ajudam mas não ajudam (…)”;</p> <p>“(…) fazem um esforço para acompanhar os filhos.”;</p>
7.3. Importância da ajuda dos pais	<p>“(…) depende de cada aluno.”</p>

Fonte: Entrevista à professora titular de turma.

Apêndice VI – Análise de conteúdo da entrevista aos alunos

Categoria 1 – Realização dos TPC de matemática

Subcategorias	Unidades de Registo
1.1. Gosta ou não gosta de fazer	“Sim” (G); (S); (E); (I); (BI); (JA); (C); “Mais ou menos” (BR);
1.2. Costuma fazer os TPC de matemática	“Sim” (G); (I); “Às vezes” (S); (E); (BI); (BR); (JA); (C);
1.3. Razão da não realização	“(…) porque às vezes vou brincar e esqueço-me de fazer” (S); (JA); “Porque eu atraso muito... tenho muitas dúvidas” (E); “É quando estou doente (...)”; (BI); “(…) quando a mãe tem uma reunião e o pai está a trabalhar” (BI); “Não faço porque depois a avó não sabe (...)” (BI); “Porque não me apetece fazer” (BR); (C);

Fonte: Entrevista aos alunos.

Categoria 2 – Espaço onde realiza os TPC de matemática

Subcategoria	Unidades de Registo
2.1. Onde realiza os TPC de matemática	“Em casa” (G); (S); (I); (BI); (BR); (JA); (C) “No ATL” (S); (BI) “Na casa da minha vizinha” (E);

Fonte: Entrevista aos alunos.

Categoria 3 – Autonomia dos alunos e/ou apoio nos TPC de matemática

Subcategorias	Unidades de Registo
3.1. Autonomia	“Sim” (G); “Não” (S);(E); (I); (BI); (BR); (JA); (C);
3.2. Quem apoia	“(…) ATL com ajuda das professoras” (S); (BI); “Com a minha vizinha” (E); “Com a mãe” (I); (BI); (BR); (JA); (C);

	“(...) o meu pai” (G); (S);
3.6. Processos de apoio	<p>“No ATL explicam-me as coisas e depois eu leio (...)” (S);</p> <p>“Quando está mal elas apagam [ATL] (...) e eu faço.” (S);</p> <p>“Com o pai ele ajuda-me...lê primeiro e depois pede para mim ler (...) Quando está mal manda-me apagar e eu faço de novo” (S);</p> <p>“Explicando... ela [vizinha] diz e eu faço” (E);</p> <p>“Ela [mãe] escreve num papel e eu copio” (I);</p> <p>“No ATL ela vai-me dizendo uma conta, eu depois penso digo em alto (...) e depois ela corrige (...)” (BI);</p> <p>“Com a mãe (...) ela ajuda-me. Quando está mal ela apaga e corrige” (BI);</p> <p>“Quando tenho dúvidas faz a conta e eu penso... se tiver mal ela [mãe] corrige, se não conseguir fazer ela [mãe] faz-me” (BR);</p> <p>“Explica-me... e depois diz para eu fazer enquanto ela [mãe] está a fazer outra coisa. Depois eu chamo-a para ela vir ver. Quando esta mal explica-me para eu perceber e fazer.” (JA);</p> <p>“Ajuda-me a fazer [mãe] ... faz por baixo e eu copio.” (C);</p> <p>“Vê se está bem [pai] e se estiver mal apaga e eu faço outra vez” (G);</p>

Fonte: Entrevista aos alunos

Categoria 4 – Importância dos TPC de matemática

Subcategorias	Unidades de Registo
4.1. Importância da realização	<p>“Acho que sim, ajudam mais a fazer a matemática” (G);</p> <p>“(…) porque gosto de fazer matemática (…);” (S)</p> <p>“(…) sou bom a matemática e (…)” (S)</p> <p>“(…) eles são muito importantes” (S);</p> <p>“Ajuda a perceber a matéria, porque ensina agente a fazer contas” (E); (BI);</p> <p>“Sim, porque ajudam a perceber a matéria” (I);</p> <p>“São para aprender” (BR); (JA); (C)</p>
4.2. Exemplos dessa importância	<p>“Era para fazer as tábuas e as tabuadas no caderno, ajudou-me a fazer e a perceber melhor.” (G); (BR); (I); (JA):</p> <p>“Sim, um problema (…)” (S);</p> <p>“Tinha dificuldades em problemas e o trabalho de casa ajudou-me.” (s);</p> <p>“Não sei…” (E); (BI); (C);</p>

Fonte: Entrevista aos alunos.

Apêndice VII – Registo das observações

V - Fez
- Não fez
I - Incompleto
X - Fez mal (40)

REGISTO DE ASSIDUIDADE 2º Ano Turma A

Mês: *janeiro*

Presença
 Falta

ALUNO	DIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1 Afonso Camacho							V	V														V										
2 Ana Rita Ferreira							V	V														V										
3 Beatriz Bernardo							V	V														V										
4 Bruno Pinhão							V	V														V										
5 Carolina Cascalheira							V	V														V										
6 Catarina Garcia							V	V														V										
7 Daniel Galhoz							V	V														V										
8 Érica Silva							V	V														V										
9 Gonçalo Romba							V	V														V										
10 Guilherme Moreira							V	V														V										
11 Igor Oliveira							V	V														V										
12 Íris Correia							V	V														V										
13 Joana Ribeiro							V	V														V										
14 João Sobral							V	V														V										
15 João Abreu							V	V														V										
16 João Silva							V	V														V										
17 João Borralho							V	V														V										
18 Luciana Luís							V	V														V										
19 Maria Camacho							V	V														V										
20 Miguel Santos							V	V														V										
21 Rodrigo Naranjo							V	V														V										
22 Salvador Flores							V	V														V										
23 Samuel Rosa							V	V														V										
24 Sofia Lopes							V	V														V										
25 Tiago Lemos							V	V														V										
26 Tomás Lança							V	V														V										

Apêndice VIII – Caracterização da Instituição

A EBI Santa Maria foi o local onde foi realizada a prática profissional, que pertence ao novo mega agrupamento nº 1 de Beja. Com o surgimento do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a EBI Santa Maria, EB 2,3 de Santiago Maior e a Escola Secundária Diogo de Gouveia uniram-se e formaram um mega agrupamento com autonomia. Como podemos conferir no decreto-lei “O aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos. Por outro lado, pretende proceder-se também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.”

A EBI de Santa Maria encontra-se situada na cidade de Beja que é capital de distrito e da sub-região do Baixo Alentejo, com cerca de 23.500 habitantes. Beja é sede de um dos maiores municípios de Portugal, com 1141km² de área e 35.762 habitantes (em 2001) e o concelho subdivide-se em 18 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios de Cuba e Vidigueira, a leste por Serpa, a sul por Mértola e Castro Verde e a oeste por Aljustrel e Ferreira do Alentejo.

A EBI Santa Maria situa-se na freguesia conjunta de Salvador e Santa Maria da Feira, na Rua Fernando Pessoa s/nº. A norte encontra-se a Rua Fernando Pessoa, a sul a rua Fernando Pessoa, a nascente a Rua de Mário Castrim e a poente o Lar D. José Patrocínio Dias.

A sala, onde foi efetuado o estudo, encontra-se na escola que corresponde ao 1º ciclo, ou seja, está integrada no centro escolar que foi construído recentemente. Este

engloba as salas de jardim-de-infância e algumas salas de 1º ciclo, uma sala polivalente, uma sala de acolhimento, uma biblioteca com livros e computadores, casas de banho para alunos e outra para funcionários e docentes. Existe ainda um parque infantil para as crianças do pré-escolar e um recreio para as crianças brincarem. O pavilhão da escola encontra-se junto ao centro escolar.